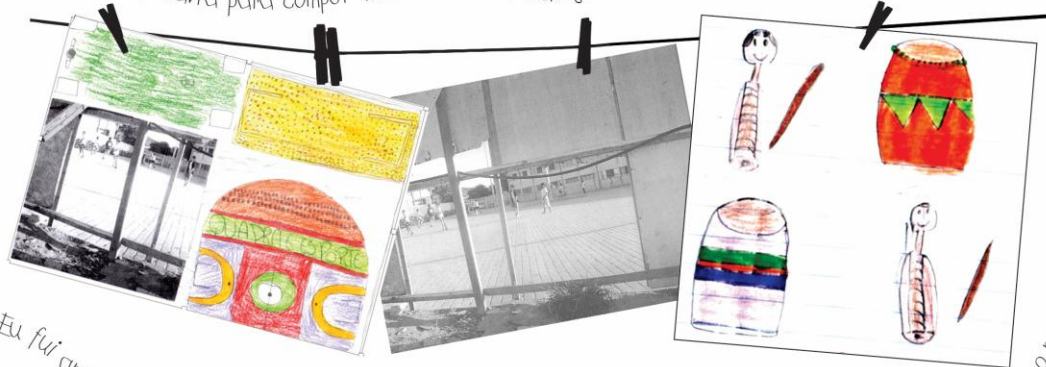
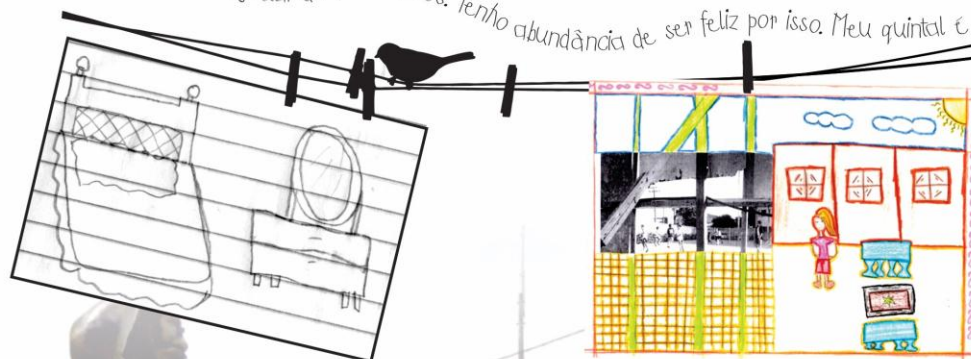


Imagens e Memórias: Narrativas Vivas em (Com)Textos Educativos

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar.



Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.



Fragmentos do poema 'O aparelhador de despendícios' de Manoel de Pámos

Mania Angélica Vago Soares • Doutorado em Educação • PPGE • UFES • 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES

**IMAGENS E MEMÓRIAS: *NARRATIVAS VIVAS* EM
(COM)TEXTOS EDUCATIVOS**

**VITÓRIA
2017**

MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES

**IMAGENS E MEMÓRIAS: *NARRATIVAS VIVAS* EM (COM)TEXTOS
EDUCATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste

VITÓRIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V126i Vago-Soares, Maria Angélica, 1973-
Imagens e memórias : narrativas vivas em (com)textos
educativos / Maria Angélica Vago-Soares. – 2017.
239 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schütz Foerste.

Coorientador: Carlos Rodrigues Brandão.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Memória – Educação. 3.
Narrativas pessoais – Educação. 4. Parcerias – Educação. I.
Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Brandão, Carlos Rodrigues,
1940-. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. IV. Título.

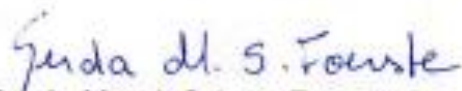
CDU: 37

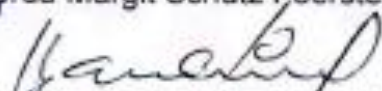


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA MARIA ANGÉLICA VAGO SOARES**

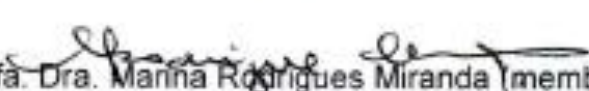
Às 10 horas do dia 25 do mês de maio do ano de 2017, na sala 19D do PPGE-CE-UFES, campus de Goiabeiras, em Vitória (ES), reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos Professores Gerda Margit Schütz Foerste (presidente PPGE/UFES), Hiran Pinel (PPGE/UFES), Erineu Foerste (PPGE/UFES), Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP) e Marina Rodrigues Miranda (UFSB) para a sessão pública de defesa de tese de **MARIA ANGÉLICA VAGO SOARES**, com o tema: **"IMAGENS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS VIVAS EM (COM)TEXTOS EDUCATIVOS"**. Presente os membros da banca e a doutoranda, a presidente deu início à sessão, passando à palavra a aluna; após exposição de 30 minutos por parte da examinanda, os membros da banca formularam as suas arguições, as quais foram respondidas pela aluna; em seguida, a presidente da sessão solicitou que os presentes deixassem a sala para que a banca pudesse deliberar; ao final das deliberações, a presidente da sessão convocou a doutoranda e os interessados para ingressarem na sala; com a palavra, a presidente da banca leu a decisão da banca que resultou a **APROVAÇÃO** da examinanda; por fim, a presidente da sessão alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após entrega da versão final de sua Tese, em papel e meio digital, à Secretária do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGE. Nada mais havendo, foi encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora e pelo doutoranda.


Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste (presidente)


Prof. Dr. Hiran Pinel (membro)


Prof. Dr. Erineu Foerste (membro)


Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão (membro)


Profa. Dra. Marina Rodrigues Miranda (membro)


Doutoranda Maria Angélica Vago Soares

Ao meu esposo, Marcelo, e aos meus filhos, Kristal e Davi.

A Gabriel e Júlia.

A Aline e Rivka.

Aos meus pais, Guerino e Carmelina (*in memoriam*).

Ao meu sogro: Leonel Almeida Soares (*in memoriam*).

A todos da minha família, em especial, aos meus irmãos:
Toninho, Arlene, Selço e Cida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver momentos tão especiais e por não deixar faltar inspiração em todos os momentos em que me dediquei a esta pesquisa.

Ao meu esposo, Marcelo, pela parceria na pesquisa, pelo companheirismo e compreensão nos momentos em que precisei me debruçar sobre os estudos.

Aos meus filhos, Kristal e Davi, por suportarem a minha ausência durante esse período.

À minha orientadora e amiga, professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, que contribuiu em todo o processo de produção da tese, por partilhar seus conhecimentos e acreditar sempre em minha capacidade para superar desafios.

A toda a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonia Regina, pela colaboração e parceria na partilha de conhecimentos, no redimensionamento e construção desta tese. Em especial, agradeço às crianças/adolescentes da turma do 6º ano A/2015: Thamires, Sara, Ana Luiza, Thayara Morgado, Kemuel Trindade, Helen Cristina, Caio, Mariana Oliveira, Maria Eduarda, Caroline Pratti, Lucas Girelli, Lucas de Souza, Marcus Vinicius, Cléverson, André Gonçalves, Lucas Lozer, Arthur, Thales Daniel Alves, Carlos, Gabriel Tavares Moreira da Silva, Samuel, Raissa Souza e Sarah Moraes, bem como a seus respectivos familiares; ao diretor, Amarildo Gobbi; à pedagoga Sandra Faria Pedrosa; às professoras Maria da Penha Rodrigues, Janisse Soares Santos e Adriana Poletti Juliatti e ao professor Expedito Marques.

Ao Sr. Hélio de Oliveira Silva, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar suas narrativas.

Ao artista/artesão Tute, Jenésio Jacob Kuster, e à monitora Gilcélia, pelo acolhimento na Casa do Congo e no Museu de História da Serra, respectivamente, e por partilharem suas narrativas acerca da cultura e arte locais.

Aos membros da banca examinadora desta tese: professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão, professora Dra. Marina Rodrigues Miranda, professor Dr. Erineu Foerste e professor Dr. Hiran Pinel, pela generosidade de partilhar seus conhecimentos, contribuindo de maneira brilhante para eu repensar a tese.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial, às professoras Dra. Regina Simões, Dra. Janete Magalhães Carvalho, Dra. Cleonara Maria Schwartz; à secretária, Analice G. Lyra, e à recepcionista Elizabeth de J. Sobreira.

As colegas do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, em especial, a Elizabeth Faustini, pela leitura e contribuições à pesquisa.

À amiga-irmã Dianni Pereira de Oliveira, pela cocriação da capa poética que ilustra esta tese.

A Joelma De Riz, cuja revisão trouxe contribuições essenciais para a organização desta tese, sempre com carinho e disponibilidade.

Às minhas amigas acadêmicas desta jornada, em especial, Andressa Koehler e Andrea Grijó.

À Prefeitura Municipal da Serra (ES), por me conceder a licença remunerada durante dois anos de realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, porque, na concessão de financiamento, permitiu-me tornar esta pesquisa melhor.

Enfim, a todos os que, de alguma forma, se reconhecerem nesta obra, gratidão sempre!

Memórias das velhas da tribo mulheres de Tzintzuntzan

Como voltar aos quartos da memória:
canções, cantigas, acalantos de ninar?
Que imagens atrás da cortina dos olhos
guardam essa velhas vestidas de preto?
Essas índias feias, revestidas de lembrar.
Que cenas antigas de uma vida anterior
subsistem vivas nos olhos da saudade:
dobras do rebozo, os guardados do bolso,
um lenço de menina, um santinho padroeiro
entre ervas de cheiro, os objetos caseiros
e na sala de adobe, a luz da lamparina?
Mais do que uma história de mitos e heróis,
nos dias de fina chuva fria do mês de maio
a tribo inteira sonha em regressar
aos cheiros da lenha do fogão
que um dia houve e nunca mais saiu
da cozinha que habita o coração.

(BRANDÃO, 2013, p. 144)

RESUMO

A pesquisa relatada nesta tese de doutorado tem como eixos de discussão as imagens e as memórias nos (com)textos educativos que se intercambiam nos encontros intergeracionais. Objetivou descrever o processo de produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes. Para tanto, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonia Regina Gomes Rezende Franco, localizada no Bairro Serra Dourada I, Serra-ES, crianças/adolescentes de uma turma de 6º/7º anos foram envolvidas em um projeto de ensino de Arte que se desenrolou no âmbito das aulas de Arte e História, ao longo dos anos letivos de 2015 e 2016. Nesse período, foram oportunizadas a apreciação de vídeo-gravações e fotografias com imagens da Serra-ES e visitas-passeios a espaços culturais da cidade, sempre definidas a partir de negociação com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica. A essas atividades se sucederam momentos organizados no formato de rodas de conversa em diversas dimensões, nas quais ocorreu a produção de narrativas, compostas a partir das relações de troca e compartilha de imagens e memórias entre as próprias crianças/adolescentes e também com adultos, configurando, portanto, encontros intergeracionais. O registro de dados foi feito a partir de fotografias, produzidas pela pesquisadora e colaboradores(as) e também pertencentes ao acervo da escola e de uma professora, vídeo-gravações, diários de campo, mantidos pela pesquisadora e pelas crianças/adolescentes narradoras. Em formatos oral, escrito e imagético, as narrativas foram analisadas a partir de categorias que emergem do pensamento de Benjamin (2012, 2013a), perpassando as matrizes de *tempo e espaço*, *imagens e memórias* e *intercâmbio*. O diálogo com estudos relacionados ao ensino da Arte (BARBOSA, 2002, 2010; FERRAZ; FUSARI, 2009; IAVELBERG, 2003; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004), imagens e memórias (CIAVATTA, 2009; HALBAWACHS, 2003; BOSI, 1994), colaboração (FOERSTE, 2005; BRANDÃO, 1984, 2003, 2007) e encontros intergeracionais (MANNHEIN, 1952) também permitiram por luz sobre os dados. O processo de análise evidencia a emergência do trabalho baseado no que estamos denominando *colaboração-parceria*, o qual, centrado nas narrativas e trocas simbólicas entre os sujeitos, surge como possibilidade para o cultivo das imagens e memórias tradicionais por meio de *narrativas vivas*.

Palavras-chave: Imagens e memórias. Ensino da Arte. Colaboração-parceria. Narrativas vivas.

ABSTRACT

The main issues of discussion in the research reported in this doctoral thesis are the images and memories in the educational (con)texts which are interchanged in intergenerational meetings. The objective was to describe children's/ adolescents' process of producing narratives from images and memories of the city, the neighborhood and the school. For this purpose, at the Municipal Elementary School Sonia Regina Gomes Rezende Franco, located in Serra Dourada I, municipality of Serra-ES, children/ adolescents of the 6th/ 7th grades were involved in a Project of arts teaching that took place in the classes of Arts and History throughout the school years of 2015 and 2016. During this period, the students were given the opportunity to appreciate video recordings and photographs with images of Serra-ES and visiting trips to the city's cultural spaces, always defined through the negotiation with the collaborators of the research, with qualitative approach and inspired by ethnography. These activities were followed by moments organized in the format of conversation circles, in various dimensions, where the production of narratives took place, composed by the relations of exchanging and sharing of images and memories between the children/ adolescents themselves, as well as with adults, configuring, therefore, intergenerational meetings. The data registration took place through photographs, some were produced by the researcher and collaborators, others belonging to the collection of the school and of a teacher, along with video recordings, field diaries, held by the researcher and by the children/ adolescent narrators. In oral, written and imagetic formats, the narratives were analyzed through categories that emerge from Benjamin's thoughts (2012, 2013a), spanning matrixes of time and space, images and memories and interchange. The dialogue with studies related to Arts teaching (BARBOSA, 2002, 2010; FERRAZ; FUSARI, 2009; IAVELBERG, 2003; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004), images and memories (CIAVATTA, 2009; HALBAWACHS, 2003; BOSI, 1994), collaboration (FOERSTE, 2005; BRANDÃO, 1984, 2003, 2007) and intergenerational meetings (MANNHEIN, 1952) also helped to shed a light on the data. The analysis process highlights the emergency of the work based on what we are referring to as *collaboration-partnership*, which, centered on the narratives and symbolic exchanges between subjects, emerges as a possibility to cultivate images and traditional memories through *live narratives*.

Keywords: Images and memories. Arts teaching. Collaboration-partnership. Live narratives.

LISTA DE ELEMENTOS GRÁFICOS

FIGURA 1.....	19
GRÁFICO 1 – COR/RAÇA	24
GRÁFICO 2 – GÊNERO	25
GRÁFICO 3 – COLABORAÇÃO DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES NA APLICAÇÃO DOS FORMULÁRIOS DA PESQUISA-SONDAGEM.....	116
IMAGEM 1 – PANORÂMICA DA EMEF SONIA REGINA	21
IMAGEM 2 – DINÂMICA DA PARCERIA	84
IMAGEM 3 – REESCRITA DAS AUTOBIOGRAFIAS	86
IMAGEM 4 – CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DA CIDADE	87
IMAGEM 5 – EM DUPLAS, PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS.....	91
IMAGEM 6 – NARRATIVA 1, DE KEMUEL TRINDADE E LUCAS DE OLIVEIRA GIRELLI	94
IMAGEM 7 – NARRATIVA 2, DE RAISSA SOUZA E SARAH MORAES.....	95
IMAGEM 8 – IMAGEM DA OBRA DE ASSIS, EXPOSTA NO MUSEU HISTÓRICO DA SERRA.....	100
IMAGEM 9 – MATERIAIS SOBRE FOLCLORE CAPIXABA.....	101
IMAGEM 10 – FACHADA DO SOBRADO: MUSEU HISTÓRICO DA SERRA (ESPAÇO SUPERIOR) E CASA DO CONGO (ESPAÇO TÉRREO)	105
IMAGEM 11 – O ÔNIBUS E O PRÉDIO DO MUSEU HISTÓRICO DA SERRA E DA CASA DE CONGO	106
IMAGEM 12 – APRECIÇÃO E INTERAÇÃO NA CASA DO CONGO.....	107
IMAGEM 13 – CASACAS E TAMBORES	107
IMAGEM 14 – UMA CASACA E UM TAMBOR	108
IMAGEM 15 – A MONITORA GILCÉLIA, A PROFESSORA PENHA E CRIANÇAS/ADOLESCENTES.....	109
IMAGEM 16 – MÓVEIS NO MUSEU HISTÓRICO DA SERRA.....	110

IMAGEM 17 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES DIANTE DA ESCULTURA CHICO PREGO	111
IMAGEM 18 – SÍTIO HISTÓRICO DE QUEIMADO	111
IMAGEM 19 – CHICO PREGO	113
IMAGEM 20 – A PESQUISADORA E A PROFESSORA ADRIANA	118
IMAGEM 21 – A PESQUISADORA COM A PEDAGOGA SANDRA.....	119
IMAGEM 22 – MOMENTOS DE APRECIÇÃO E LEITURAS.....	120
IMAGEM 23 – MOMENTOS DE APRECIÇÃO E LEITURAS.....	120
IMAGEM 24 – MOMENTO DE RECONHECIMENTO.....	121
IMAGEM 25 – PARTE DA <i>GRANDE RODA DE CONVERSA</i>	124
IMAGEM 26 – SR. HÉLIO ASSINANDO O TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE NARRATIVAS E IMAGEM	126
IMAGEM 27 – A PROFESSORA JANISSE, LENDO A POESIA “CAIXA DE SAUDADE”	127
IMAGEM 28 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES REGISTRANDO AS NARRATIVAS NA GRANDE RODA.....	128
IMAGEM 29 – MÁQUINA DE ESCREVER EXPOSTA NO MUSEU HISTÓRICO DA SERRA.....	131
IMAGEM 30 – AS PEQUENAS RODAS DE CONVERSA.....	142
IMAGEM 31 – NARRATIVA DE RAISSA SOUZA E SARAH MORAES.....	147
IMAGEM 32 – <i>RODA DE LEMBRANÇAS</i> EM MOMENTO DE APRECIÇÃO E ESCOLHA DAS IMAGENS	150
IMAGEM 33 – <i>RODA DE BATE-PAPO</i> , EM MOMENTO DE APRECIÇÃO E ESCOLHA DAS IMAGENS	151
IMAGEM 34 – CONSTRUÇÃO DA QUADRA POLIESPORTIVA.....	152
IMAGEM 35 – FACHADA DA ESCOLA E CRIANÇAS EM MOMENTO ESPONTÂNEO	153
IMAGEM 36 – RETRATO DE SONIA REGINA.....	154

IMAGEM 37 – A TURMA E ALGUNS(MAS) COLABORADORES(AS) ADULTOS(AS)	155
IMAGEM 38 – A TURMA E ALGUNS(MAS) COLABORADORES(AS) ADULTOS(AS)	155
IMAGEM 39 – TURMA PREPARANDO-SE PARA A <i>GRANDE RODA DE CONVERSA</i>	156
IMAGEM 40 – APRECIÇÃO À ESCULTURA CHICO PREGO, DURANTE VISITA-PASSEIO À SERRA-SEDE	156
IMAGEM 41 – <i>RODA DE LEMBRANÇAS</i>	158
IMAGEM 42 – DA ESQUERDA PARA DIREITA, LUCAS SOUZA (AO FUNDO), ANA LUIZA E LUCAS LOZER (DE COSTAS)	161
IMAGEM 43 – DA ESQUERDA PARA DIREITA, EM PRIMEIRO PLANO (DE COSTAS), ANDRÉ GONÇALVES, THAMIRES E CAROLINE PRATTI	164
IMAGEM 44 – <i>SELFIE</i> POR MARIANA OLIVEIRA, EM PRIMEIRO PLANO, MARIA EDUARDA E CAIO, AO FUNDO	165
IMAGEM 45 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES PRODUZINDO NARRATIVAS IMAGÉTICAS	167
IMAGEM 46 – NARRATIVA IMAGÉTICA DE LUCAS GIRELLI	170
IMAGEM 47 – NARRATIVA IMAGÉTICA DE HELEN CRISTINA	170
IMAGEM 48 – NARRATIVA IMAGÉTICA DE ANA LUIZA	171
IMAGEM 49 – NARRATIVA IMAGÉTICA DE ANDRÉ GONÇALVES	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM PERCURSO CONTÍNUO	14
2 REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO: IMAGENS, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E COLABORAÇÃO NA PESQUISA	38
3 ENSINO DA ARTE EM COLABORAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS	56
4 IMAGENS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS DA CIDADE À ESCOLA.....	82
4.1 APROXIMAÇÕES COM A TURMA: ESTABELECENDO A COLABORAÇÃO	83
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS	88
4.2.1 Narrativas sobre a cidade.....	88
4.2.2 Narrativas da visita-passeio aos espaços de arte e cultura	97
4.2.3 Narrativas sobre a <i>Grande roda</i> : conversas intergeracionais	115
4.2.4 Narrativas a partir de reencontros imagéticos	141
4.2.5 Narrativas da <i>Roda de Lembranças</i> e da <i>Roda de Bate-papo</i>	150
4.2.6 Narrativas imagéticas: intervenção com arte	167
4.2.7 Narrativas das professoras colaboradoras.....	175
5 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXOS	197
APÊNDICES	205

1 INTRODUÇÃO: UM PERCURSO CONTÍNUO

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros (apud LEITE, acesso em 20 de fev. 2017)

Manoel de Barros inspira-me¹ a pensar como sou muitos sujeitos. E nesses muitos constituo-me em várias narrativas, usando vários modos de narrar, em um percurso contínuo e cheio de possibilidades. Minha capacidade de transformação é diária e não cesso de mudar, ou pelo menos de tentar a mudança. Na magia da natureza, quero também me renovar e, como as borboletas, enfeitar o jardim da escola, da vida... Dedicar-me a produzir práticas que vão além de quatro paredes, cadeiras enfileiradas, lecionar sozinha, falar muito e pouco escutar etc. etc.

Como o poeta, eu também preciso de outros. Preciso de outros para entender tantas questões e entre elas algumas relacionadas à pesquisa que aqui apresento: de onde surgem os objetos de estudo? Como nascem essas perguntas que nos deixam fascinados, a ponto de a elas nos dedicarmos longos períodos e de em seu torno guiarmos tantas ações da nossa vida nesses recortes de tempo? De encontros, de escutas, de aproximações, de intimidade, de compartilhadas de sonhos, de

¹ No que diz respeito às pessoas verbais, no decorrer da tese, ora é usada a primeira pessoa do singular, indicando ação sentida ou realizada pela pesquisadora, ora é usada a primeira pessoa do plural, para narrar ações desenvolvidas pela pesquisadora na partilha e cooperação com os sujeitos que colaboraram com esta investigação.

companhias na experiência, da generosidade do outro para empreender conosco. A narrativa acerca do objeto deste estudo se escreve com todos esses movimentos.

Os conhecimentos locais estiveram em meus estudos já no mestrado, concluído em 2012, quando busquei compreender melhor como as práticas educativas nas aulas de Arte podem ampliar repertórios imagéticos/discursivos de crianças acerca das produções artístico-culturais do seu lugar. Os resultados foram satisfatórios. Com uma turma de crianças, apreciamos e produzimos narrativas, construindo significados sobre nós e nosso lugar de pertencimento. A pesquisa de mestrado não teve um ponto final e, após meu retorno à dissertação, novos questionamentos surgiram, sendo repensados durante o doutorado. É relevante dizer que ousei me apropriar de vários autores, promovendo interação entre os vários pensamentos construídos no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, não há uma teoria unificada, pois não foi essa a proposta.

Ao longo do ano de 2015, tive a oportunidade de um reencontro com o assunto, quando da atuação como tutora na formação “Imagens aqui do meu lugar: diálogos com infância e juventude serranas”, realizada com professores(as), fruto de uma parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, município da Região Metropolitana da Grande Vitória, no qual se situa a escola que constituiu lócus da pesquisa relatada nesta tese.

Sob a coordenação da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, o curso se propunha a ressaltar o valor dos saberes locais, tendo como norte a perspectiva freireana, segundo a qual entendemos que todo lugar e toda pessoa possui saberes e que eles têm valor, porque são parte de uma dada cultura e também contribuem para sua formação. Dentro do grande tema do curso, havia a divisão em módulos, nos quais tutores específicos trabalhavam com os(as) professores(as) participantes. O módulo que ficou sob minha responsabilidade foi o que tratava das imagens da Serra-ES, ao longo do qual, durante três encontros, lançamos mão de uma imagem antiga do município como mediadora dos diálogos. A partir disso, professores(as) compartilharam suas experiências e produziram narrativas de si e de seus lugares de pertencimento.

Com essa formação, estreitei laços com a professora Maria da Penha Rodrigues de Assis, uma das colaboradoras² desta pesquisa. Diferentemente do que pode ocorrer após alguns processos de formação, em especial aqueles em que os(as) professores(as) são “convocados” para deles participar, Penha logo pensou em levar a experiência vivenciada para a escola em que trabalha. Juntas, dialogamos sobre como fazer isso. Surgiu, então, a ideia de darmos visibilidade às memórias de seus(suas) alunos(as), a partir do que começamos a delinear o projeto de ensino de Arte a partir do qual desenvolvemos a pesquisa aqui relatada.

Enquanto no mestrado o trabalho foi feito com crianças pequenas, explorando fotografia, desenhos e músicas relacionadas ao congo, no doutorado, a intenção foi ampliar o olhar: de um elemento que marca uma cultura, o congo, para um contexto de maior proximidade, a escola, esse espaço tão próximo do estudante e que, ao mesmo tempo, está sempre interconectado a territórios maiores, como o bairro, a cidade. O intuito foi provocar as crianças quanto às memórias que esses espaços poderiam lhes trazer.

Ao discorrer sobre o bom narrador, Benjamim (2012) apresenta os personagens do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Para o pensador, ambos seriam exemplos de bons narradores, mas narradores em extinção: seu argumento é de que a boa narrativa estaria em declínio, em função das modificações culturais introduzidas pela sociedade de consumo, marcada por um ritmo cada vez mais acelerado e imediatista, em que os narradores já não mais estariam tão atentos aos detalhes, tragados pelo passo e pelo olhar apressados, impostos pelo racionalismo do tempo.

Aproximando o pensamento de Benjamim do momento atual, é certo que esse ritmo está ainda mais acelerado e que a velocidade que se impõe à vida tem sido muito mais intensa do que a que existia na primeira metade do século XX. No entanto, inquietava-me essa “morte” do bom narrador. Haveria brechas para trazê-lo de volta, para colocá-lo novamente diante de sua habilidade, para fazê-lo redescobri-la, para

² Os sujeitos são denominados colaboradores, pois, ao longo de toda a investigação, a busca foi por estabelecer com as professoras e as crianças/adolescentes uma relação guiada pela partilha e negociação. Não se trata, assim, de eufemismo como o que costuma ser usado no mundo corporativo, em que trabalhadores(as) submetidos a um contexto de exploração e extorsão de suas forças físicas são designados “colaboradores”, na tentativa de traduzir uma gestão mais humanizada.

que nela se reconhecesse, para sentir-se parte de uma história, de um lugar e de uma cultura e ali situar-se, no convívio com tantos outros que lhe ajudam a identificar-se como singular nos espaços em que ele circula? Haveria brechas para promover isso com estudantes de uma faixa etária mais avançada, esses cujos dedos tocam incessante e aceleradamente a tela dos *smartphones*? Havia a certeza da existência de elementos para a narrativa, mas eles estavam espalhados pelos espaços, adormecidos em acervos, silenciados com personagens importantes da escola, do bairro e da cidade. Seria possível dar luz a essas narrativas, a partir da escuta e da troca?

Com base nessas inquietações, o problema desta pesquisa assim se apresenta: **como as práticas colaborativas de leituras imagéticas ressignificam o lugar das memórias na escola, na educação?**

Procedemos, assim, a alguns redimensionamentos neste estudo de doutorado. Enquanto no mestrado a pesquisa foi produzida por meio de um estudo de caso de cunho interventivo, com crianças entre 6 e 7 anos de idade, na pesquisa relatada nesta tese, optamos por produzir os dados com uma turma de crianças/adolescentes³ entre 10 e 13 anos, entendendo a infância a partir dos estudos sociológicos, que consideram que ela “[...] inclui a pré-adolescência, que é geralmente definida como o período entre os 7 e os 13 anos [...]” (CORSARO, 2011, p. 214). Justificamos essa delimitação pelo fato de percebermos que a maior parte das pesquisas acadêmicas sobre narrativas foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil, havendo poucos estudos no âmbito do Ensino Fundamental.

Delinearmos o trabalho com a clareza de que a escuta precisava ser exercício constante, possibilitando os redimensionamentos necessários, na tentativa de compreender as narrativas presentes com os sujeitos. As trocas, entendidas como um momento de possibilidades de produção de narrativas, constituem prática formativa, indo ao encontro da afirmação de Souza (2007, p. 69), de que *falar-ouvir e ler-escrever* sobre nossas experiências é descortinar possibilidades formativas por meio do vivido, entendendo que “[...] a construção da narração inscreve-se na

³ Comentei com a turma que os participantes seriam referenciados na tese como “crianças”, a partir do que alguns disseram que queriam ser chamados de “adolescentes”. Porém, outros disseram não se importar com a denominação. Logo, negociamos coletivamente e ficou definido que eles seriam identificados aqui como “crianças/adolescentes”.

subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

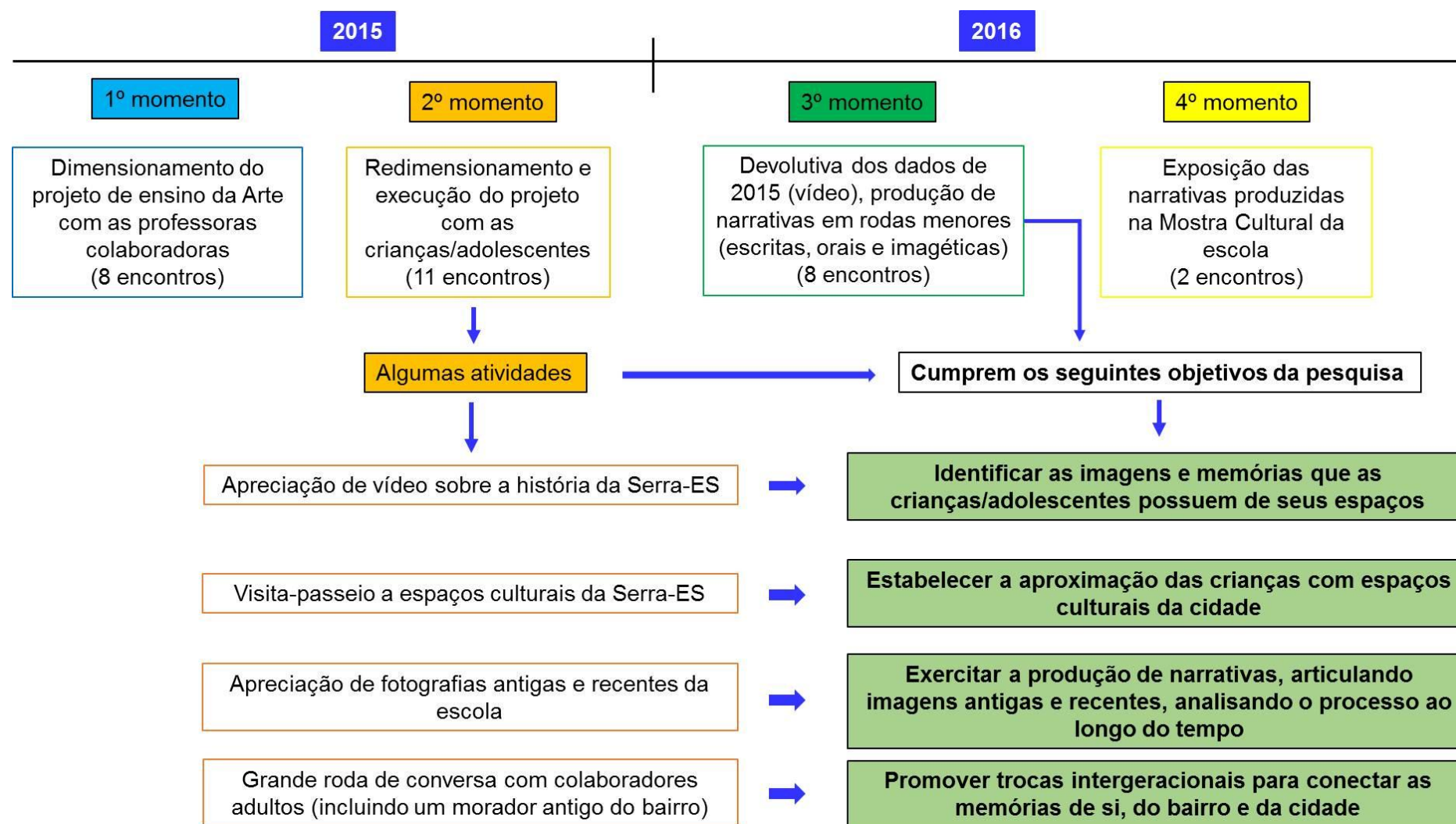
Os sujeitos envolvidos na produção de narrativas foram considerados a partir da perspectiva de Sarmiento (2005, p. 370), para quem “[...] as crianças são indivíduos com sua especificidade biopsicológica: ao longo da infância percorrem diversos subgrupos etários [...]”. Nessa trajetória, crianças, adolescentes, adultos ou idosos, constituímos-nos e contribuimos na constituição de outros sujeitos e de espaços diversos com os quais estabelecemos relações, pois somos seres sociais com experiências singulares e produtores de artes e culturas.

Nessa perspectiva, o **objetivo geral** desta investigação é descrever o processo de produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes, em rodas de conversa, a fim de compreender esse processo para a ressignificação das memórias na escola, na educação. Para sua consecução, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as imagens e memórias que as crianças/adolescentes possuem de seus espaços;
- b) estabelecer a aproximação das crianças com espaços culturais da cidade da Serra-ES;
- c) promover oportunidades de trocas intergeracionais, permitindo a conexão entre as memórias de si, do bairro e da cidade;
- d) exercitar a produção de narrativas, articulando imagens antigas e recentes, analisando esse processo ao longo do tempo;
- e) analisar e refletir acerca da ressignificação das memórias no contexto educativo.

A Figura 1, na página a seguir, possibilita uma compreensão mais clara de como transcorreram o planejamento, organização e desenvolvimento das atividades do projeto de ensino de Arte e do modo como elas se relacionam com os objetivos desta pesquisa.

Figura 1 – Fases do projeto de ensino de Arte e relação com os objetivos da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Quanto à **justificativa** para a realização da pesquisa, sua importância está no fato de que o acesso dos(as) alunos(as) aos conhecimentos do seu lugar requer pensar, no espaço escolar, em práticas que possam contribuir com reflexões mais críticas e intimamente relacionadas ao contexto em que vivem tais sujeitos, pois, tal como sublinha Lave (2003, p. 22), “[...] a escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades [...]”. Nesse sentido, o intercâmbio durante o compartilhamento entre as gerações faz-se necessário para o conhecimento e para o possível cultivo de narrativas de si, de seu lugar, tendo em mente que os sujeitos possuem histórias, imagens e memórias próprias e únicas, assim como cada cidade, bairro e escola possuem suas particularidades.

Além de ampliar repertórios imagéticos/discursivos das crianças/adolescentes acerca das produções artístico-culturais locais, a produção de narrativas teve por intuito provocá-las a conhecerem-se e entenderem-se como protagonistas de suas criações. Tal provocação ocorreu por meio de imagens e memórias de seu bairro e de sua escola, geralmente esquecidas nos núcleos de memórias dos sujeitos desse espaço e de suas famílias, em álbuns de fotografias, bem como em outros acervos. Entendemos a fotografia como documento, “[...] produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças [...]” (LE GOFF, 2003, p. 536) que detinham o poder no momento de seu registro. Logo, são perpassadas pela ideologia e podem ser questionadas pelos leitores, sem, no entanto, serem isoladas de seu contexto.

No que tange ao **lócus da pesquisa**, sua produção se deu com crianças/adolescentes de uma turma de 6º ano/7º⁴ ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Sonia Regina Gomes Rezende Franco, carinhosamente conhecida por Emef Sonia Regina, localizada no bairro Serra Dourada I, município da Serra-ES.

⁴ Em 2015, a turma era denominada 6º ano A, passando a ser 7º ano A em 2016.

Imagem 1 – Panorâmica da Emef Sonia Regina



Fonte: acervo da pesquisadora

A cidade da Serra-ES e a Emef Sonia Regina (Imagem 1) são espaços sociais e cada sujeito “[...] participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade [...], é atuante e fruidor, ativo e receptivo [...]” (HELLER, 1970, p. 17). Nessa individualidade, temos as narrativas arquivadas no cérebro, mas a memória não está localizada em uma estrutura isolada desse órgão; ela é um fenômeno biológico e psicológico, que envolve sistemas complexos que funcionam em conjunto e, à medida que precisamos relembrar algo, a ela recorremos, já que

[...] o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é sobretudo o de colher e escolher, dentro do processo psíquico, justamente o que não é a consciência atual, trazendo-o à sua luz. Logo, a própria ação da consciência supõe o ‘outro’, ou seja, a existência de fenômenos e estados inconscientes que costumam ficar à sombra. É precisamente nesse reino de sombras que se deposita o tesouro da memória (BOSI, 1994, p. 52).

A Emef Sonia Regina atende a estudantes distribuídos em três turnos. Os(as) alunos(as) são, em sua maioria, do próprio bairro, constituído por uma comunidade que se mostra participativa nos eventos realizados pela escola, que, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP),

[...] tem por objetivo abrir perspectivas para a formação do cidadão, objetivando ensinar todos os conteúdos com qualidade, respeitando seus alunos, pais, comunidade, equipe da escola e o interesse público, contribuindo para a melhoria das condições educacionais da comunidade, buscando sempre a construção de um saber transformador. Saber este, condizente com a realidade, estimulando o aluno a exercer sua cidadania, tendo a escola como filosofia oferecer um ensino de qualidade que leve o aluno a ser crítico, autocrítico e participativo na sociedade [...] (GOBBI, 2015, p. 13).

Nesse contexto, para atingir os objetivos propostos em cada disciplina, cada professor(a) se empenha de maneira singular. A escola tem alguns projetos que são desenvolvidos durante o ano, a partir dos fatos ocorridos e do desejo de professores(as) e estudantes, bem como tem projetos anuais, dos quais podem ser mencionados o Show de Talentos, coordenado pela professora de Arte, Penha; o Projeto Família; o Projeto Feira Cultural; as gincanas do Dia do Estudante e Dia da Criança e a Festa Cultural. As atividades pedagógicas são

[...] desenvolvidas com técnicas diversificadas (teatro, vídeo, jogos, dança, trabalhos em grupo). Diversas atividades pedagógicas são desenvolvidas, tais como: excursões, festivais, festa junina, oficina de aprendizagem, trabalhos de campo etc., proporcionando ao aluno a sua formação enquanto cidadão (GOBBI, 2015, p. 17).

Ainda de acordo com o PPP, a instituição, antes com o nome Emef Serra Dourada, foi inaugurada em 18 de fevereiro de 1982. Conforme relato do diretor atual, Amarildo Gobbi⁵, em 2012, passou a chamar-se Emef Sonia Regina Gomes Rezende Franco, para homenagear a professora de Língua Portuguesa que ali atuou, falecida em 2008. Localizada na região de Civit, Serra-ES, na Avenida Vitória, s/nº, Bairro Serra Dourada I, passou a funcionar em novas instalações em 2007.

A escola possui uma parte térrea, na qual funcionam as salas da direção, dos pedagogos, dos professores(as), de projetos e de artes, além de secretaria, arquivo, laboratório de ciências e também duas salas de aula, dois banheiros para estudantes e outros dois para professores(as), refeitório, laboratório de informática, sala de apoio pedagógico, dois pátios (um coberto e um aberto), cantina, depósito e almoxarifado. No térreo, há também um anexo, no qual funcionam uma sala de aula e dois depósitos (um para livros e um para materiais). Ao lado desse anexo, encontram-se a quadra poliesportiva e um pequeno parquinho. No segundo andar, funcionam 15 salas de aula, as salas de coordenação e de vídeo, além de dois banheiros. Assim, o espaço físico da escola é amplo, com uma variedade de ambientes educativos. Para se ter acesso ao segundo andar, há uma escada e uma rampa, por onde circulam todos, estudantes e pessoas com deficiência.

⁵ Graduado em Letras/Português pela Ufes (1991), especialista em Planejamento Educacional. Atua na rede municipal da Serra-ES há 20 anos. Na Emef Sonia Regina, à época da realização desta pesquisa, estava havia sete anos, sendo seu diretor havia três anos.

A produção dos dados com as crianças/adolescentes abarcou os anos letivos de 2015 e 2016. Em 2015, o 6º ano A era composto por 38 estudantes, dois deles com deficiência, os quais não eram alunos frequentes e, quando estavam na escola, geralmente ficavam na sala de recursos pedagógicos. Do total de alunos(as), quatro foram transferidos(as) durante o ano letivo de 2015. Não foi estabelecida restrição para que as crianças/adolescentes da referida turma participassem das atividades promovidas para a produção de dados desta pesquisa ao longo de 2015. No entanto, em 2016, em algumas etapas, houve definição de critérios para a participação, conforme descrito mais adiante, neste capítulo.

Nesse sentido, em obediência à legislação que regula os **aspectos éticos** de pesquisas com seres humanos, do mesmo modo, foi obtido com os profissionais da escola o consentimento para a produção de dados (Anexo A). Além disso, foi elaborado um termo para que os responsáveis pelas crianças/adolescentes, mediante assinatura, autorizassem sua participação na pesquisa (Anexo B). Também foi providenciado termo de autorização (Anexo C) para elas próprias assinarem, tendo em vista o respeito que é preciso existir com seus desejos. Discussões empreendidas por Kramer (2002, p. 53) acerca desse procedimento embasam tal ação:

[...] sabemos que é o adulto [*quem autoriza a participação da criança*], e concordamos que é necessário que seja assim, [...] Mas, se autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, a autoridade e à autonomia [...].

O interesse em participar da pesquisa foi demonstrado pela maioria das crianças/adolescentes da turma. No entanto, tivemos a devolutiva de apenas 23 termos de autorizações assinados pelos responsáveis. Em função disso, apesar de não termos impedido a participação em algumas atividades, de outras, pela falta da autorização dos pais, elas não puderam fazer parte⁶.

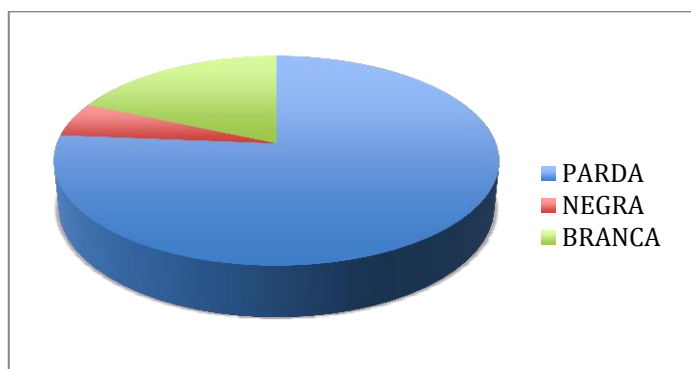
Assim, nesta tese, somente foram analisados os dados produzidos pelas crianças/adolescentes das quais temos os dois documentos assinados (por seus

⁶ Mesmo sem autorização formal dos pais, para não comprometermos a rotina da escola, todas as crianças da turma participaram de alguns momentos da pesquisa, já que elas não poderiam estar em outro espaço enquanto desenvolvíamos as atividades que integraram o projeto de ensino de Arte.

responsáveis e por elas mesmas). São elas: Thamires, Sara, Ana Luiza, Thayara Morgado, Kemuel Trindade, Helen Cristina, Caio, Mariana Oliveira, Maria Eduarda, Caroline Pratti, Lucas Girelli, Lucas de Souza, Marcus Vinicius, Cléverson, André Gonçalves, Lucas Lozer, Arthur, Thales Daniel Alves, Carlos, Gabriel Tavares Moreira da Silva, Samuel, Raissa Souza e Sarah Moraes⁷. No que diz respeito à devolução dos diários de campo pelas crianças/adolescentes, 19 o fizeram.

Todas as crianças/adolescentes mencionadas na pesquisa residem no bairro onde a escola se localiza. Quanto à cor/raça⁸ da turma, de acordo com o documento que compõe o Apêndice U, predominam os pardos, conforme mostra o Gráfico 1, a seguir, o que corrobora o mito da hegemonia racial, fortalecendo as hierarquias da política de branqueamento.

Gráfico 1 – Etnia da turma



Fonte: elaboração própria a partir do *Microsoft Excel* 2010.

Isso porque, segundo o documento “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (2004, p. 15),

[...] é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena –, a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem,

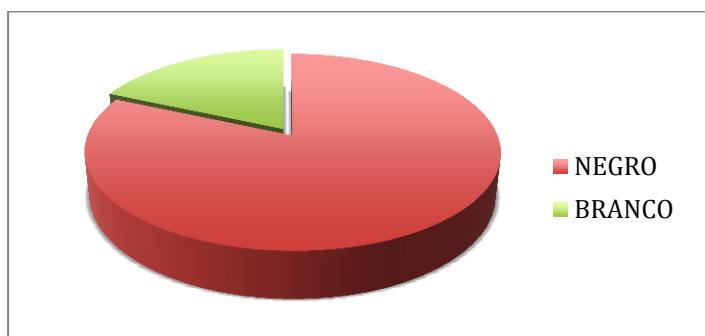
⁷ Sobre exposição dos nomes, cada um manifestou como gostaria de ser identificado nesta tese.

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (acesso em 19 abr. 2017): “[...] Cor ou Raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”.

conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

Assim, com base nisso, ao fazermos a readequação, observamos que a turma é majoritariamente composta por negros (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Pertencimentos étnicos da turma



Fonte: elaboração própria a partir do *Microsoft Excel* 2010.

A cidade se constitui e é constituída pelos sujeitos que percorrem seus espaços, sejam eles moradores ou visitantes, produzindo culturas. Ainda que os livros didáticos possam contar as histórias de acordo com critérios estabelecidos por determinado grupo, Vago-Soares e Schütz-Foerste (2015, s/p) ressaltam que

[...] temos as imagens presentes em uma cidade, em uma escola, em uma determinada família, que estão em nosso dia a dia, e são indícios culturais que constituem a identidade do lugar (as fotografias, os artefatos que passam de geração em geração, a arquitetura, os cadernos escolares, as mobílias etc.)

Tais imagens possibilitam aos(as) professores(as) desenvolver trabalhos colaborativos imbricados aos (com)textos da Serra-ES, já que cada criança/adolescente possui conhecimentos de si e do mundo, que se conectam às suas experiências. Nesse sentido, a diversidade presente na turma permitiu ricas trocas durante a pesquisa.

No processo de produção dos dados, quatro grandes momentos se destacam, sendo que o primeiro e o segundo ocorreram em 2015 e os outros dois, em 2016.

De 2015, podem ser destacados:

- a) **1º momento:** consistiu no estabelecimento das parcerias e produção das ações do projeto de ensino de Arte com os(as) parceiros(as) adultos(as). Os

encontros aconteceram em vários espaços, dentre os quais se destacam a sala dos professores(as), as salas de aulas, espaços educativos fora da escola etc. Na discussão e dimensionamento da proposta de trabalho com a turma, contamos sempre com a companhia das professoras colaboradoras Penha (Arte) e Janisse (História).

As discussões estabeleceram-se em torno da proposta já pensada com os sujeitos da pesquisa: narrativas – imagens e memórias do bairro e da escola. Em comum, os(as) colaboradores(as) apontaram para práticas que tivessem como foco a integração família e escola, com o intuito de se desvincular da pedagogia tradicional ou, como aponta Brandão (2003, p. 175), da “[...] transferência e acumulação de conteúdos prontos [*caminhando*] para uma pedagogia de processos de mútuas aprendizagens, por meio da construção e da troca de saberes solidariamente construídos [...]” com as crianças/adolescentes, na experiência da pesquisa em educação.

Entre as atividades de cunho exploratório desenvolvidas nos oito encontros com as duas professoras colaboradoras e produzidas de maneira constante, temos: elaboração de cronogramas de encontros e ações do projeto, sempre que necessário; escolha da turma que participaria da pesquisa; análise dos documentos da escola (pauta da turma escolhida; PPP; recursos didáticos etc.); participação dos(as) professores(as) colaboradores(as) em encontros com o Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, que funciona no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes, do qual sou integrante; em congressos; na Qualificação I da pesquisa aqui relatada; em seminários etc. Esses encontros ocorreram em algumas quartas-feiras, nas aulas de Arte e de História⁹.

- b) **2º momento:** também de caráter exploratório, relacionou-se ao desenvolvimento e redimensionamento das práticas planejadas com a turma e os(as) parceiros(as) adultos(as), abarcando os meses de julho a dezembro de 2015, ao longo dos quais, com as professoras colaboradoras, foram

⁹ Os momentos exploratórios foram pensados com o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema da pesquisa (GIL, 2002). Nesse sentido, foi possível redimensionar as ações do projeto de ensino de Arte com a colaboração e parceria dos sujeitos envolvidos.

produzidos 11 encontros com a turma, entre eles encontros com o artista/artesão¹⁰ Tute, Jenésio Jacob Kuster, na Casa do Congo, e o último deles, com o morador antigo do bairro, o Sr. Hélio, na *grande roda de conversa*¹¹. O planejamento das ações ocorreu com a turma, sempre acompanhado de momentos de trocas e relações para novas discussões e devolutivas dos dados.

O retorno ao campo ocorreu em abril de 2016 e, assim, estão destacados, a seguir, o terceiro e o quarto momentos do desenvolvimento da pesquisa.

- c) **3º momento:** destinou-se ao desenvolvimento de novas produções, análises e reflexões com a turma e os(as) parceiros(as) adultos(as). O retorno, a princípio, foi com as professoras Penha e Janisse e com a pedagoga Sandra. Foram momentos de negociações e conversas para a organização das propostas iniciais, tendo em vista os novos encontros para a produção das narrativas verbais e visuais pelas crianças/adolescentes, analisadas no Capítulo 4. Como a escola é um espaço dinâmico, também foi necessário reorganizar as ações (datas, horários, práticas etc.), definidas a partir das sugestões das professoras, em horários que elas consideraram mais convenientes.

Em seguida, promovemos um encontro com toda a turma para a devolutiva dos dados produzidos em 2015, permitindo que sobre eles surgissem novas produções. Tal encontro foi realizado na aula da professora Penha, com sua presença e participação.

Para as ações seguintes, decidimos por encontros com as crianças/adolescentes a partir da organização de duas rodas de conversa, para melhor escutá-los, entendendo-a a partir do alerta de Warschauer (2004, p. 14), como uma técnica que não pode prescindir de três elementos: “[...] da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos

¹⁰ Dizemos artesão e artista, pois Tute, mesmo sendo conhecido como artesão no município da Serra-ES, pode ser considerado um artista. Ele cria, reelabora e transforma. Além das casacas de congo, produz outros trabalhos artísticos, havendo obras suas expostas no Museu Histórico da Serra.

¹¹ Ambos podem ser considerados educadores populares, já que, segundo Brandão (2012), a educação popular pode ser desenvolvida por sujeitos de uma comunidade e podem ressignificar o currículo escolar.

[...]”. Os critérios para a composição das rodas pautaram-se na escolha de crianças/adolescentes que:

- i. participaram das rodas em 2015;
- ii. das quais tínhamos autorização assinada pelos pais ou responsáveis para que pudéssemos usar suas narrativas e imagens;
- iii. manifestaram interesse em continuar participando do processo de produção de dados.

Essas rodas de conversa aconteceram em duas sextas-feiras, sempre na quarta e quinta aulas, nas disciplinas das professoras parceiras, evitando, assim, comprometer tanto a rotina da escola. Após essas rodas, os encontros envolveram toda a turma.

- d) **4º momento:** consistiu na devolutiva final do que foi produzido aos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Aproveitamo-nos da realização da mostra cultural, que acontece anualmente na escola, para expor as narrativas das crianças/adolescentes.

No que diz respeito ao **registro dos dados**, apropriamo-nos de vários recursos, tais como diário de campo da pesquisadora e das crianças/adolescentes, rodas de conversa, documentos da escola, fotografias, vídeo-gravações, entre outros. Assim, os dados se constituíram em momentos diversos, em ações realizadas por meio de práticas educativas dentro e fora da escola, a partir de mediações por todos os envolvidos, tendo como foco as imagens e as memórias com as quais estabelecemos relação no transcorrer da pesquisa. Ressaltamos que os diários de campo das crianças/adolescentes constituíram fontes de dados produzidos com mais liberdade, diferentemente do que geralmente acontece nas atividades escolares, quando a produção segue critérios mais rígidos.

A produção de dados abarcou desde o estabelecimento das parcerias na Emef Sonia Regina, transitando pelos estudos e aproximações com autores/pesquisadores da temática deste estudo; a pesquisa de campo e o compartilhamento dos dados produzidos, sempre que possível, com as crianças e

professoras, já que as análises realizadas foram discutidas com os sujeitos da pesquisa e aprofundadas com a triangulação de dados, em diálogos com o referencial teórico que sustenta a tese, apresentado a seguir, bem como com o Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias. Nesse sentido, ao longo do processo, o empenho foi em “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 1-2).

É importante sublinharmos ainda que, do mesmo jeito que as memórias nos surpreendem, realizar uma pesquisa a partir de um projeto de ensino de Arte cujo roteiro de execução possui delineamentos, mas não está totalmente fechado, requer confiança na generosidade daqueles com quem estabelecemos escuta, a partir do que se redesenha o direcionamento da investigação. Nesse processo, os sujeitos oferecem suas narrativas, as quais são únicas, podendo, assim, constituírem-se surpresas.

Em relação à escuta, Kramer (2002) adverte que deixar de oferecê-la aos sujeitos envolvidos no processo educativo é perder momentos interessantes, deixando de possibilitar situações que permitam compreender o que precisamos fazer para delinear ações significativas à comunidade escolar. Ainda sobre isso, Souza (2007, p. 68) sublinha que “[...] o papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos [...]”.

Partindo do pressuposto de que “[...] o trabalho em equipe favorece a prática articuladora entre as áreas, porque a cooperação entre os educadores beneficia trocas [...]” (IAVELBERG, 2003, p. 69), no desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, a opção foi por um trajeto investigativo em uma perspectiva de trabalho orientada pela colaboração, buscando o deslocamento da dimensão individual para o campo da coletividade. Assim escolhemos, pois a compreensão é que a escola constitui um “[...] lugar social da cultura, em que todos podem e devem fazer-se perguntas a si mesmos e aos outros, [...] perguntando e buscando respostas o tempo todo [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 98), em colaboração, na tentativa de quebrar as relações hierárquicas entre os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração que não se deve priorizar o interesse apenas pelo

resultado final, valorizando todo o processo, de forma histórica e dialética, atrelado às escutas, às experiências anteriores e atuais, com base na troca de conhecimentos. Ressaltamos que a escuta é acompanhada do olhar, pois “[...] tanto o ouvir quanto o olhar não podem ser tomados como independentes no exercício da investigação. Ambos se complementam [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 18).

Essa perspectiva levou-nos a provocar movimentos na escola e, com isso, o repensar das práticas desenvolvidas pelas professoras Maria da Penha Rodrigues (Arte)¹² e Janisse Soares Santos (História)¹³, que contribuíram mais diretamente na produção dos dados. Pensar junto é ir além de promover uma pesquisa com brilho e exclusividade; é uma tentativa de produção em que as negociações durante o percurso da investigação se presentificam e delineiam as dimensões da pesquisa, feita a várias mãos. Assim, nesta investigação, são apresentadas ideias construídas *com* os sujeitos, e não para eles.

Nesse sentido, buscamos unir as vozes presentes nos diálogos estabelecidos com nossos(as) colaboradores(as), apresentando direções que chegam a vários lugares, tendo em vista que podemos ter diversas ferramentas e olhares para a construção de conhecimentos, como no exemplo citado por Brandão (2003, p. 36): “[...] o telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha [...]”. Ou seja, a mediação acontece e a produção se dá de forma singular. O campo de pesquisa é, assim, compreendido como espaço de interlocuções e trocas, em que a “[...] a relação viva e dotada de sentido e sensibilidade vale mais do que a norma [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 46) ou as normas preestabelecidas para a realização de um trabalho, qualquer que seja seu aspecto.

A **análise de dados** foi antecedida pela classificação e organização de todo o material produzido, já que esta etapa “[...] prepara para uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar seus achados [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 58). O intuito foi abstrair aspectos que tiveram maior relevância entre os sujeitos e seus (com)textos, contrapondo-os à luz do arcabouço

¹² Graduada em Educação Artística pela Ufes (2004), especialista em Psicopedagogia. Atua na rede municipal desde 2007. Chegou à Emef Sonia Regina em 2009, onde leciona Arte.

¹³ Graduada em História pela Ufes (2005), especializada em Ciência Política. Atua nas redes municipal e estadual desde que se formou. À Emef Sonia Regina, chegou em 2010, para lecionar História.

teórico, fazendo emergir as categorias de análise. Tal processo não se restringiu ao que estava explícito no material, mas procurou “[...] ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 57).

Assim, as categorias a partir das quais balizamos a discussão dos dados relacionam-se às narrativas no pensamento benjaminiano, perpassando as matrizes de *tempo e espaço*, *imagens e memórias* e *intercâmbio*, já que os sujeitos trazem as marcas de um tempo histórico e as influências de seus (com)textos, com os quais delineiam suas narrativas, cuja composição se dá a partir de suas experiências nesse tempo e nesse espaço, sempre construídas com base na relação com o outro e nas trocas que com ele estabelecem.

Os momentos de devolutiva dos resultados para os sujeitos da pesquisa constituíram-se mais que oportunidades para redimensionar as ações, pautando-se na relação ética com eles estabelecida, para que pudessem ter o controle sobre as informações aqui publicitadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

As análises contribuíram para que todos, em especial, esta pesquisadora, pudessem se perceber como sujeitos transformadores e protagonistas de suas culturas e saberes. Entre sujeitos e (com)textos, revemos conceitos e valores, colocamo-nos diante de nossas inquietações. Vários fatores emergiram para as reflexões. Assim, estivemos envolvidos em uma pesquisa em que a partilha de conhecimentos foi balizada pela escuta dos sujeitos, dimensionando os dados produzidos. Desse modo, compreendemos as subjetividades entrelaçadas entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, que, juntos, produzimos este trabalho.

As narrativas vieram à tona, emergindo de álbuns de fotografias, presentes na escola, mas invisibilizados em seu dia a dia, seja porque há um currículo preestabelecido, seja pelo desinteresse dos sujeitos que os produzem. No primeiro caso, é preciso, todavia, ressaltar que há a possibilidade de se articular as duas esferas, ou seja, contextualizar os conhecimentos, tornando a aprendizagem um processo mais significativo e prazeroso.

As narrativas têm se transformado em atos mecânicos, nos quais o sujeito se contenta em repetir os discursos de outros, sem entender o contexto em que eles

foram produzidos, fragilizando sua formação... Esquece-se de si, não disponibiliza tempo para qualificar-se, rememorar-se, sair do espaço escolar e quebrar sua rotina massificada, seguindo as imposições de um sistema que, muitas vezes, não condiz com a realidade da escola. Isso compromete os processos de olhar para o outro, ver os detalhes que estão à sua volta. Perceber o mundo e a si desencadeia a percepção do outro e implica a construção de conhecimentos que vão além dos currículos e metodologias engessados. Isso vale para todos os momentos formativos, nas salas de aulas, nos espaços da cidade, nas famílias... Faz-nos rememorar o *traduzir-se* da poesia de Ferreira Goulart (acesso em 28 mar. 2017).

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém: fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte, estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte
delira.

Uma parte de mim é permanente: outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.

Traduzir-se uma parte na outra parte
- que é uma questão de vida ou morte – será arte?

O poeta apresenta, de maneira sensível, a importância da escuta de si como linguagem híbrida e subjetiva. Traduzir-se é mais que se conhecer, é poder compartilhar a tradução e, entre ideias, sonhar e provocar sonhos, projetando novos modos de narrar, de narrar-se, que dão os tons de nossas experiências.

Diante do exposto, a **tese** aqui defendida é que professores(as), de Arte ou de outras disciplinas, precisam levar em consideração as imagens e as memórias dos sujeitos e seus (com)textos e, de maneira colaborativa e parceira (em rodas de conversa), sair do senso comum e promover o imbricamento entre os conhecimentos preestabelecidos pelo currículo com aqueles já pertencentes aos sujeitos da escola, do bairro e da cidade, suscitando memórias afetivas, centrando-se no que denominamos *narrativas vivas*, que não se confundem com as narrativas do vivido, embora nelas ele se faça presente.

Acreditamos que este estudo constitui-se novo,

[...] porque, qualquer que seja a situação atual do grupo popular, ele possui o seu saber: a) as suas técnicas de vida e de trabalho; b) suas normas culturais de controle do comportamento nas relações sociais; c) sua ideologia, ou seja, o seu modo próprio – embora imposto por outras classes sociais – de compreender o seu mundo e participar em sua sociedade [...] (BRANDÃO, 1984, p. 55).

Assim, as crianças/adolescentes e professores(as) têm particularidades, têm culturas individuais e coletivas, que foram intercambiadas no processo da pesquisa, em constante exercício de colaboração. Indo ao encontro do que destaca Foerste (2005), a pesquisa é permeada por relações com diferentes sujeitos – na escola: diretor, professores(as), estudantes etc.; nos espaços expositivos: monitores, artesãos etc. –, bem como com outros que dela participaram indiretamente, com os quais ocorreram intercâmbio nos encontros acadêmicos relacionados ao objeto desta pesquisa. Segundo Foerste (2005, p. 52),

[...] as primeiras experiências de parceria na história da humanidade são encontradas no período feudal. Consistiam numa forma transitória de organização do processo produtivo da terra porque se situavam entre um modo de produção primitivo, em crise – o feudalismo – e o outro emergente, considerado mais avançado – o capitalismo [...]

Do mesmo jeito que a escola, a cidade, com a qual nos aproximamos para provocar a produção de narrativas conectadas à história dos sujeitos, ao bairro e ao espaço escolar, constitui um lugar de possibilidades de trocas de conhecimentos diversos, de construir e reconstruir práticas, no qual estudantes e professores(as) podem criar e recriar suas histórias nos encontros que estabelecem. Tal compreensão é corroborada por Barbosa (2010, p. 21), quando afirma que “[...] não é por estar no museu que as obras são boas [...]”. Sendo as produções artísticas um elemento da cultura, tal como entre as culturas humanas, também não deve haver hierarquização entre essas (BRANDÃO, 2007), não devendo, pois, serem vistas como melhores ou piores, mas diferentes, cada qual relacionada a seu contexto, localizada e datada. As imagens fotográficas dos núcleos de memórias da comunidade envolvida nesta pesquisa também são consideradas a partir desta perspectiva.

Essas relações se modificam a partir de novos acontecimentos, novas narrativas, com as quais estabelecemos diálogos e produzimos conhecimentos para além das práticas preestabelecidas. Dessa forma, numa proposta de intercambiar as

experiências, tomando como referência o *camponês sedentário* e o *marinheiro comerciante* (BENJAMIN, 2012), o intuito é perceber e discutir acerca das memórias e imagens em (com)textos educativos.

Nas interlocuções, analisamos o trabalho colaborativo entre os sujeitos em (com)textos educativos do município de Serra-ES, tais como museus e esculturas em praça pública, de maneira a propor o cultivo de imagens e memórias, a partir dos encontros intergeracionais, pois, conforme salienta Sarmiento (2005, p. 375-376), eles “[...] têm constituído um aspecto vital na mudança social [...]”, tanto nas infâncias quanto na vida dos adultos, já que os impactos que eles produzem podem ser sentidos por ambas as partes.

Compreendemos que compartilhar as imagens e as memórias, artísticas, sociais ou políticas etc., produz o intercâmbio de narrativas entre as gerações. Os espaços educativos, formais ou não, podem ser entendidos como “[...] unidades culturais de criação de saber responsáveis por pensar o seu mundo [*do aprendiz*] e agir sobre ele através do aprendizado que se vive quando participa da construção social e solidária do que se pensa” (BRANDÃO, 2003, p. 27), promovendo experiências qualitativas que podem se estender para além de seus muros. Aqui, o entendimento é o de que a experiência (*erfahrung*)¹⁴ se faz no encontro com o outro, entre gerações. Assim, nos encontros intergeracionais, as trocas se estabelecem e se constituem formativas, já que a cada nova experiência compartilhamos e elaboramos nossas histórias, nossas narrativas.

A escrita da narrativa que constitui esta tese foi guiada um alerta dado por Brandão (2003), em seu livro “A pergunta a várias mãos, a experiência da pesquisa no trabalho do educador”. O autor sublinha a necessidade de compartilhar e tornar coletivos os saberes, usando uma linguagem acessível, sob o risco de produzir algo ininteligível, apontando que pesquisa na solidão não atende às perspectivas concretas, pois

[...] não são poucos os que lamentam que ninguém os entenda, depois de haverem feito **um esforço enorme e solitário** para escreverem algo

¹⁴ Como algo que está relacionado aos processos sociais, culturais, estéticos, políticos. Tendo em vista uma experiência coletiva, já que a experiência individual (*erlebnis*) é vazia quando limitada a si próprio (BENJAMIN, 2010). A experiência se dá nas relações entre o homem e o mundo, transmitida de geração em geração; é aquela em que repertórios são acumulados, que se prolonga e se desdobra, sem se esgotar.

situado tão fora dos diálogos humanos essenciais, que os escritos acabam se tornando exatamente isto: brilhantemente ininteligíveis [...] (BRANDÃO, 2003, p. 26, grifo meu).

Assim, escrever de forma clara está entre os objetivos perseguidos no processo de produção desta tese, oferecendo escritos situados, sem floreios, próximos do cotidiano escolar, logo, de seus sujeitos e espaços, já que, na contramão da situação narrada por Brandão (2003), ou seja, na colaboração, podemos ousar tomar outro rumo, um caminho de construção de memórias diversas, alcançando o inteligível. Também as memórias não são construídas de forma solitária, mas repletas de outros sujeitos, pois

[...] muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma **história** dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas, que ficaríamos surpresos se dissessem o ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal [...] (BOSI, 1994, p. 407, grifo da autora).

A escrita é processo que se desdobra, movimento que se compõe de diversos momentos em que ocorre a interação com os conhecimentos, tradicionais ou não, nos quais nos debruçamos sobre leituras e releituras, entre sonhos e realidade, imbricando-nos em um emaranhado de narrativas, entre imagens e memórias, sem ponto final. Sempre que retornamos a um texto que escrevemos, temos o desejo de promover mudanças e fazer diferente, inserir ali uma nova ideia ou mesmo uma vírgula, um ponto... Entretanto, na vida acadêmica, temos prazos estabelecidos para a *suposta* conclusão. Logo, é preciso terminar a tese, já que estamos próximos desse *pseudofim*. Dizemos assim, porque uma pesquisa não tem um ponto final permanente, nem conclusões inquestionáveis, podendo abrir campo, futuramente, para novas/outras investigações, novas/outras narrativas. Assim, nesse processo,

[...] já não sei mais saber o que eu sabia:
se aquilo tudo houve em algum tempo
e se tudo foi a minha trama, a história
em que alguém acaso creia um dia.
Ou se foi tudo sonho, mitos da memória
estórias, canto, conto, sombra, fantasia
e é mais verdade assim, por isso mesmo [...]
(BRANDÃO, 2013, p. 13)

Se sonho ou realidade, se mitos da memória, se histórias... Aqui estão apresentadas percepções diante do processo vivido e, reiteradamente, está claro que não são

apenas percepções das minhas vivências como pesquisadora; elas são de muitos, muitos outros com os quais estabeleci diálogos, em uma relação perpassada pela colaboração, na qual foi possível aprender e ensinar simultaneamente. O fragmento da poesia “Quatro exercícios de auto-desconhecimento”, destacado acima, coloca-nos em lugar de incertezas e certezas, no qual as memórias guardadas são misturas de realidade, devaneios, mitos... São narrativas que, imbricadas ao real e à fantasia, tornam-se únicas.

A construção textual da tese foi organizada de maneira a proporcionar aproximação e envolvimento do leitor com o processo investigativo, contemplando os diálogos com os sujeitos colaboradores, incluindo, sempre que possível, suas narrativas no texto, em um ir e vir necessário às análises e reflexões requeridas. A narrativa foi produzida com base nos acontecimentos mais relevantes, conectando-os ao referencial teórico, de modo a produzir uma nova compreensão e se alcançar o objetivo geral traçado nesta pesquisa.

Com o intuito de sinalizar as discussões produzidas, a este capítulo introdutório seguem-se:

- o Capítulo 2, **Revisão do campo teórico: imagens, memórias, narrativas, e colaboração na pesquisa**, o qual discorre sobre a produção científica já elaborada em torno desses conceitos, buscando ampliar a compreensão do objeto desta pesquisa e do repertório teórico que o tangencia, identificando ainda pontos de convergência e aproximação com o estudo aqui relatado;
- o Capítulo 3, **Ensino da Arte em colaboração: uma proposta metodológica para a produção de narrativas**, que reflete sobre o ensino da Arte, tendo em vista as imagens, as memórias e a prática colaborativa no contexto dos encontros entre gerações a partir de rodas de conversa;
- o Capítulo 4, **Imagens e memórias: narrativas da cidade à escola**, que apresenta e analisa os dados produzidos no percurso da pesquisa, baseando-se nas narrativas do complexo acervo imagético/discursivo rememorado e produzido a partir da colaboração estabelecida com os sujeitos, como forma de superar as amarras da rotina escolar, compreendendo como produzem suas narrativas, tendo como foco as imagens e memórias de si, do seu lugar;

- por fim, no Capítulo 5, **Considerações possíveis**, estão delineadas algumas conclusões, que não se encerram, mas dão margens para novas/outras questões.

2 REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO: IMAGENS, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E COLABORAÇÃO NA PESQUISA

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais o que ver', saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu à noite, com o sol, onde, primeiramente, a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, acesso em 6 abr. 2016).

O cotidiano é bem assim, feito de recomeços, sendo o ponto de partida, geralmente, inspirado em encontros e reencontros. Assim também podemos perceber a revisão de literatura, um espaço de memórias, de diálogos com as narrativas já produzidas e que se estabelecem como possibilidade de encontrar caminhos novos, que não terão fim, mas que serão apenas começo e/ou recomeço de outros trajetos. A revisão do quadro teórico contribuiu para ver o que ainda não havia sido visto, rever o que já era conhecido, delinear as reflexões e análises. Os diálogos foram traçados a partir da problemática proposta nesta tese, que se encontra no campo da Educação e das Linguagens.

Produzir pesquisa é produzir conhecimentos. Desse modo, “[...] uma boa revisão de literatura ajuda o(a) professor(a)/pesquisador(a) a contextualizar o seu problema de pesquisa em modelo teórico mais amplo [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 27). Assim, a busca pautou-se em identificar como os estudos da área de Educação abordam imagens, memórias, narrativas, infâncias, analisando como a colaboração perpassa o processo de produção dessas pesquisas, já que ela pode constituir um *modus operandi* importante no ensino da Arte e na pesquisa sobre o ensino da Arte. O intuito foi ampliar o repertório, estabelecendo relações entre a temática desta pesquisa e o que já foi produzido a seu respeito e, sobretudo, pensando como seria possível avançar. Nesse sentido, podemos entender este capítulo também como um meio de cultivar as memórias acadêmicas em torno desses eixos, valorizando os pesquisadores que se debruçaram sobre esses estudos.

Três bancos de dados foram escolhidos para empreender essa busca: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁵, o da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped)¹⁶ e o da Ufes¹⁷. A partir desses espaços virtuais, leituras e releituras realizadas permitiram apresentar algumas reflexões e análises. A sistematização dos materiais encontrados nos bancos de dados (Anexo D) permitiu identificar os(as) autores(as) que constituíram referência para as discussões estabelecidas neste estudo, dando-nos uma visão geral sobre o que já havia sido pesquisado, o que se consolidou também com as leituras de livros, escutas em congressos, simpósios, seminários, discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, entre tantos outros diálogos que fazem parte do nosso texto, pois entendemos que não escrevemos na solidão, mas, sim, imbricados a tantas outras vozes. Nesse sentido, “[...] o debate oscila todo o tempo, entretecendo a questão da postura e da identidade pessoal de quem somos nós – no singular e no plural [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 56).

Para delimitar as buscas, foi estabelecido um recorte temporal, que envolveu o período de 2011 a 2015, mas a lista de referências foi enriquecida com alguns materiais anteriores ao período, bem como com outros mais recentes, dada a dinâmica da produção acadêmica. Como propõe Sposito (2009), foi utilizado o mecanismo de filtrar as teses, dissertações e artigos mais relevantes, iniciando as buscas a partir dos campos título, palavras-chave e resumos, para optar ou não pela leitura completa dos materiais encontrados, tendo como referência as categorias presentes nas discussões empreendidas nesta tese, a saber, narrativas, imagens e memórias e colaboração. Nessas interações, o desafio foi estabelecer diálogos de maneira crítica e reflexiva para pensar as contribuições trazidas pelos autores, na tentativa de buscar uma resposta à nossa inquietação: **como as práticas colaborativas de leituras imagéticas ressignificam o lugar das memórias na escola, na educação?**

¹⁵ Acessado pelo endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br>, em 3 de fevereiro de 2015. Nele, somente estavam disponíveis trabalhos de 2011 e 2012.

¹⁶ Acessado a partir do endereço <http://www.anped.org.br>, em 20 de abril de 2015. Na Anped, encontramos dados de 2011 a 2013.

¹⁷ Acessado pelo endereço <http://www.bc.ufes.br/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes>, em 10 de fevereiro de 2015.

As discussões se situam no campo das categorias traçadas, deixando claro que, de alguma forma, as ideias antes consideradas novas já vinham sendo constituídas e elaboradas, apesar de podermos entender que cada investigação se constitui nova, pelo fato de que traz sempre algo diferente em sua composição, tendo em vista que cada investigador e cada objetivo são únicos, bem como único é todo o seu contexto. Nessa perspectiva, encontramos distanciamentos, pois os trabalhos selecionados têm singularidades discursivas quanto ao tempo e o espaço em que foram produzidos, sujeitos participantes, metodologias propostas etc. Por outro lado, verificamos aproximações, em especial no que se refere a alguns aspectos metodológicos e teóricos.

Nos trabalhos escolhidos, os estudos se apresentam nos campos da Arte; das práticas de professores(as) e estudantes; das culturas infantis; da linguagem do cinema e da infância; das memórias do ensino rural; sentidos das imagens e das palavras no ensino escolar; do patrimônio cultural; das narrativas e histórias; do trabalho e da formação, tendo em vista os saberes locais. No cenário geral, o que chamou a atenção nas leituras e releituras realizadas foram algumas questões pontuais. Por exemplo, as produções tratam de imagens diversas, sendo que os trabalhos de Delboni (2016) e Souza (2014) se aproximam bastante desta investigação, pois tratam de memórias e imagens numa perspectiva sócio-histórica e em contexto escolar, sendo que o primeiro não foi produzido com uma turma de estudantes da escola, enquanto o segundo, mais próximo da discussão aqui realizada, é o relato de uma pesquisa com uma turma de estudantes do Ensino Médio, tendo como foco o ensino da Arte.

Em sua maioria, os(as) autores(as) pontuam a relevância da escuta e do registro das narrativas para a manutenção das histórias. No que tange às infâncias, os trabalhos tomam como ponto de partida a sociologia e a filosofia da infância. O que intriga, como dito na Introdução, é percebermos que a maior parte desses estudos foi desenvolvida no campo da Educação Infantil, havendo poucos com crianças do Ensino Fundamental.

Na sistematização dos dados encontrados no banco de teses e dissertações da Capes (Anexo E), observamos que 12 trabalhos se aproximam da investigação aqui proposta – sete são pesquisas de mestrado e cinco, de doutorado. Nos grupos de

trabalho da Anped, as imagens, as memórias, as infâncias, as narrativas e o trabalho colaborativo aparecem em 20 artigos. Na busca realizada no banco de dissertações e teses da Ufes, foram encontrados 14 trabalhos – oito são de mestrado e seis, de doutorado.

A apresentação do que foi observado em cada trabalho não aparece em um texto linear, de forma estanque, por trabalho, atendo-se mais à forma como o processo de escrita fluiu, conectando aquilo que foi encontrado, intercambiando as ideias, constituindo-se uma narrativa singular e repleta de nossas marcas individuais e coletivas, já que a escrita pode ser entendida como forma de interlocução.

Com os estudos desenvolvidos por Barreto (2012, p. 197-198), podemos refletir acerca da importância de pesquisas que propõem diálogos entre os sujeitos e os elementos culturais de seu espaço, pois, segundo o autor, “[...] o bairro educa, faz um processo educativo da construção das identidades através do patrimônio cultural [...]”. Apesar de circunscrever-se na temática da identidade afrodescendente, podemos observar que sua pesquisa se aproxima muito do objeto da pesquisa relatada nesta tese, já que a diversidade é presente no município da Serra-ES e, assim, também nas imagens e memórias da escola, do bairro. Ambas se apresentam em formatos diversos, materializam-se pelos sujeitos de um determinado grupo, quer ele seja micro ou seja macro, estão presentes em formatos materiais e imateriais e são arquivadas em núcleos de memórias, sob as formas de cantigas, lendas, danças, mitos, costumes, valores, diários, esculturas, construções, instrumentos, fotografias, vídeos etc.

Nesse sentido, Marçal (2011, p. 62) lembra que “[...] somos cercados pelas imagens nas várias situações cotidianas. Encontramos registros de imagens nos artefatos, nos objetos ornamentais, nos entalhes, nos desenhos, nas pinturas e na arte em geral [...]”. As imagens comunicam mensagens que podem ser reais ou presentes em nossos devaneios. Importante pensá-las, assim como as memórias, como parte da constituição dos sujeitos. Elas são polissêmicas, revelam pensamentos, lembranças, fatos vividos e sentidos que cada sujeito estabelece no momento em que com elas se encontra. Assim, “[...] a imagem é constituída a partir da significação ou da relação que possa estabelecer com algo representado e o seu receptor. A significação depende do contexto que a produziu e da experiência

cultural de quem recebe a imagem [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 23). As memórias imagéticas podem provocar sensações individuais que dão sentidos às narrativas que produzimos, sejam elas orais, escritas, gestuais.

O contato com as produções científicas que envolvem a constituição das imagens e memórias permitiu-me a reflexão e apropriação do arcabouço social, histórico, artístico e cultural como algo inseparável da comunidade escolar. Por sua vez, a pesquisa de campo mostrou-me que, para ter acesso às imagens e às memórias dos sujeitos e seus espaços, seria necessário estabelecer parcerias com alguns deles. Não foi tarefa fácil, mas os resultados de um processo são percebidos no longo prazo, principalmente porque a pesquisa empreendida configura-se pela abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica. Além disso, é preciso que levemos em conta que, tal como o cotidiano escolar, também a pesquisa se encontra reificada, já que seus autores estão diante de prazos para cumprir e compromissos com outros afazeres.

Na relação com o grupo de crianças/adolescentes, professores(as) e outros sujeitos, as ações foram pensadas com base na recomendação de Oliveira (2012), entendendo o trabalho como ato de recriar, em meio às constantes negociações e reelaborações das práticas. Essa autora entende o trabalho como saberes, normas de vida e recriações que se inscrevem e reinscrevem na história de cada sujeito. Logo, o trabalho é visto como prática singular, que se constitui como um conjunto de experiências acumuladas durante o seu processo, indo além do espaço escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo foi dimensionado como constante reinvenção a partir do outro, dos outros, dos elementos que estão à nossa volta, entendendo o ser humano como sujeito pensante, que, do abstrato, projeta a realidade e ultrapassa o campo do pensamento e do conhecimento, concretizando seus projetos, em uma perspectiva dialética, envolvendo as tensões, negociações e contradições.

Verificamos esse movimento no decorrer das práticas desenvolvidas, que se estabeleceram de maneira significativa, porque ocorreram em parceria, ou seja, com o envolvimento de todos nesse processo de trabalho-aprendizagem, no qual se atua e se aprende e vice-versa, sem o isolamento de um e de outro. Assim, percebemos

que tal processo ficou distante da relação que o ser humano geralmente estabelece com o trabalho, que não é visto de maneira prazerosa, já que em nossa história ele esbarra com a mecanização das práticas, não oportunizando a criação, configurando-se, dessa forma, como enfadonho fazer, que, em alguns casos, estende-se ou continua nas práticas da escola.

O trabalho colaborativo, por sua vez, é composto de sujeitos e ações singulares, desenvolve-se nas relações, imbricado a seus (com)textos, “[...] como conjunto de fatos, [...] cada processo cognoscitivo da realidade social é movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna [...]” (KOSIK, 1976, p. 45). Dessa forma, não é possível produzir receitas ou modelos, pois é ação temporal, dinâmica, dependendo dos (com)textos de cada espaço. É uma mistura constante de diferentes técnicas, suportes, histórias, imagens, espaço-tempo vivido... A ideia é que o sujeito saia do senso comum, dos moldes preestabelecidos, buscando quebrar a pseudoconcreticidade do dia a dia e perceber a realidade concreta em que se está inserido, modificando-se existencialmente, percebendo suas potencialidades, sendo que ele

[...] não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo. A modificação existencial não é uma transformação revolucionária do mundo; é o drama individual de cada um no mundo. Na modificação existencial o indivíduo se liberta de uma existência que não lhe pertence e se decide por uma existência autêntica também pelo fato de julgar a cotidianidade *sub specie mortis*¹⁸ [...] (KOSIK, 1976, p. 79).

Enfim, trata-se, aqui, de entendermos as práticas como possibilidade de construir conhecimentos **com** os sujeitos, e não **para** eles, fugindo da pseudoutilidade de conteúdos que alienam nossa existência.

Com a mediação de imagens e das memórias – muitas vezes, invisibilizadas pela correria do dia a dia, nesse cotidiano escolar reificado, que nos “engole” e nos deixa acomodados em práticas mecanizadas –, a discussão empreendida nesta tese traz contribuições nesse processo, de maneira colaborativa, em que todos os envolvidos provocamos e fomos provocados a pensar, discutir e analisar sobre nós, nossas narrativas, nosso lugar... Assim, reiteramos ser imprescindível refletir sobre essa

¹⁸ Em português, “sob o disfarce de”.

problemática, que já vem sendo cenário de muitos estudos, pensar em lugares que sejam de fala e de escuta, de produção de narrativas.

Percebemos a preocupação da escuta no trabalho de Pereira e Frade (2013), que se aproxima desta investigação pela escuta das memórias dos sujeitos para a produção das análises. As autoras escolheram a “[...] perspectiva de história oral, uma dimensão teórico-metodológica que permite aceder diretamente aos sujeitos e à sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes [...]” (PEREIRA; FRADE, 2013, acesso em 25 jan. 2016).

Nesta tese, as fontes de escuta foram ampliadas, tendo em vista que a imagem é texto, “[...] é linguagem em uso, confecciona-se numa rede de nós e malhas de linguagem e cultura e se desdobra numa cena de leitura que não cessa de o reinventar [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 32). Linguagem e cultura se misturam e as narrativas se apresentam por meio da oralidade, da escrita alfabética ou imagética, com sentidos individuais e coletivos, “[...] mistos de produção performativa (de formas de vida) e de produção simbólica” (ALMEIDA, 2012, p. 32). A compreensão é a de que, tal como Lourenço (2015, p. 102), “[...] ao ouvirmos histórias, produzimos sentidos com elas a partir de nossas vivências, desejos, angústias, anseios [...]”, entendendo que nas trocas mais próximas umas das outras, em pequenos grupos, as crianças/adolescentes podem contar suas narrativas e ouvir as dos colegas com mais atenção, interagindo de maneira mais pontual.

Com Fernandes (2013), o diálogo estabelecido permitiu o delineamento dos recursos metodológicos. A partir de dados coletados via questionário, essa pesquisadora percebeu nas vozes de estudantes jovens lembranças da escola e os sentidos que a ela atribuíam. A princípio, o uso do questionário na pesquisa relatada nesta tese também foi cogitado. Entretanto, a partir da Qualificação I, a decisão foi por redimensionar os procedimentos metodológicos, incluindo rodas de conversa, por sugestão do professor Carlos Rodrigues Brandão (2003), para quem as conversas abertas são melhores do que questionários prontos, pois, a partir delas, podemos conhecer coisas e casos, sentimentos e sentidos, os imaginários e os significados da vida.

Assim, nesta pesquisa, a dinâmica da roda de conversa foi proposta para provocar a escuta e como possibilidade de cultivo das memórias da escola e do bairro onde os estudantes residem, partindo da concepção de que o homem é “[...] sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito que realiza a história e nela se realiza [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 25). Assim, as trocas de narrativas produzem conhecimentos que possibilitam a tomada de consciência quanto à sua importância social, logo, quanto ao seu protagonismo no mundo.

As memórias vêm à tona quando nos permitimos acessá-las mental ou materialmente (fotografias, artefatos etc.). Nesse sentido, entendemos que a roda é um espaço de formação no qual há a possibilidade de trocas, de maneira a não priorizar um narrador. Também é momento de exercitar a escuta e a fala, instigando o diálogo entre todos. De acordo com Souza (2007), essa estratégia permite escutar e perceber os sujeitos e as dimensões relevantes em suas vidas, a partir da problemática que emergir no contexto.

Assim, de várias maneiras, produzimos práticas exploratórias, indo além de questionários com perguntas e respostas preestabelecidas. Tais práticas foram mediadas por imagens (fotografias, espaços de arte e cultura da cidade, vídeos etc.), escutas, escritas (alfabéticas e/ou imagéticas), pois, segundo Flick (2009, p. 9), “os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados”. Compartilhamos e exploramos experimentações imagéticas – entre o real e o imaginário, presentes nas narrativas –, pois a compreensão é a de que as imagens e memórias são imbricadas a esses aspectos, individuais e/ou coletivos, de acordo com seus narradores e, por consequência, com suas culturas. Entendemos que as fotografias e outras imagens foram/são registradas de acordo com questões ideológicas de cada sujeito que faz os registros, verbais ou visuais, pois “[...] a memória é uma experiência indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura [...]” (SOUZA, 2007, p. 63).

A esse respeito, o trabalho de Weiss (2013) leva-nos a refletir sobre as culturas que estão ao nosso redor e nos constituem. Elaboramos nossas narrativas a cada encontro com outras culturas, outras maneiras de ver o mundo. Logo, produzimos e

somos produzidos pelas práticas, ocorram elas na escola ou não, compreendidas por nós como práticas de liberdade, desvelando-nos, “[...] ao contrário daquela que é prática da dominação, [que] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo [...]” (FREIRE, 2014, p. 98).

A investigação da autora relata a trajetória de uma professora que leciona no Ensino Fundamental no município de Alegre-ES, na tentativa de compreender sua história de vida, contada por meio do que Weiss (2013), também uma professora, denominou de *narrativas visuais-fotografias*, narrativas orais e documentos oriundos de conversas/diálogos entre ela, pesquisadora, e a professora participante de sua pesquisa. Weiss (2013, p. 59) afirma que as narrativas da professora

[...] partiram da memória que ela possuía de sua vida pessoal e profissional. Nesse movimento entre o passado e o presente a partir do ponto de vista da pesquisa e de suas percepções sobre os fatos, a memória foi importante para compreender ainda mais sua história, sua trajetória [...].

Também entendemos as memórias imbricadas a fatos pessoais e profissionais, ou seja, a lembranças diversas que fazem parte da individualidade de um sujeito, bem como da coletividade, de grupos aos quais ele pertence/pertenceu, nos contextos, considerando que, “[...] na medida em que os homens, simultaneamente, refletem sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção [...]” (FREIRE, 2014, p. 99), logo, de suas práticas.

Também investigando contexto, porém, entre o manguezal e a escola, Gonzalez (2013) delimita o bairro Ilha das Caieiras, em Vitória-ES, e seus sujeitos como participantes de seu estudo. Problematisa a educação como mercadoria, externa ao contexto dos estudantes, para produzir reflexões e análises. O pesquisador percebeu os movimentos do espaço vivido, os saberes socioambientais que emergem nas redes de conversações e na convivência entre os sujeitos participantes e narradores, reconhecendo tais movimentos como “[...] artes de narrar e de fazer práticas do bairro movimentado, inventando traçados nas multiplicidades das redes cotidianas, ventilando as linhas retas entediadas, diluindo diferentes pontos de vistas e criando procedimentos por meio das expressões [...]” (GONZALEZ, 2013, p. 153-154). Nessas expressões, com liberdade para reelaborar seus saberes, os participantes saíram da sala de aula convencional e, nos espaços da vida concreta, puderam criar suas próprias visões de mundo, a partir de seu

contexto, podendo redimensionar suas práticas e aprender com o que está presente no seu dia a dia.

Ainda pensando os contextos, os estudos de Chisté (2013) permitiram-me refletir sobre vários aspectos, como as relações entre educação, arte e trabalho, tratando do aspecto mediador das imagens com os sujeitos. Tal como a autora, nesta tese, “[...] as produções dos sujeitos da pesquisa [são entendidas] como parte de uma construção indissociável da interação social em que a linguagem é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [...]” (CHISTÉ, 2013, p. 41). A aproximação com seus estudos ocorreu porque a investigação aqui relatada também teve a linguagem imagética na mediação, bem como tratou do ensino da Arte permeando a práxis.

Também podemos observar proximidade com o trabalho de Vidon (2014), que parte da problematização sobre como as práticas discursivas do *hip hop* podem ressignificar o contexto escolar. Tal aproximação deve-se ao fato de a pesquisa aqui relatada também perceber as nuances do cotidiano escolar e provocar discussões com seus atores, neste caso, sobre as imagens e as memórias. A pesquisadora analisa o projeto cultural Escola de Rimas, criado pelos ativistas do movimento *hip hop* da Grande Vitória em uma escola da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. Além disso, a escuta proposta por Vidon (2014) também convida a ouvir de maneira responsiva e responsável as narrativas dos sujeitos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva de todos os envolvidos, razão pela qual foi acolhida na produção desta tese. A autora assim recomenda ao pesquisador sobre como lidar com os sujeitos parceiros na investigação: “[...] é necessário primeiro que estes [...], no exercício de sua formação, sejam verdadeiramente ouvidos. Assim, quando chegar a sua vez de trabalhar [...] a escuta deles também será melhor oportunizada” (VIDON, 2014, p. 174).

O diálogo também foi estabelecido com a tese de Camargo (2014), que teve como tema gerador a ressignificação das memórias imagéticas infantis na relação de ensino-aprendizagem mediada pela arte, fazendo-nos refletir e pensar as relações de escuta das crianças e outros sujeitos, as narrativas do seu lugar, mediadas pelas imagens e as memórias, numa perspectiva colaborativa entre os sujeitos. Desse modo, “[...] o motor do processo se constituiu muito mais nas relações de afetividade

do que naquela que o conteúdo fora apresentado de forma clara, interessante e com uma proposta de intervenção bem elaborada [...]” (CAMARGO, 2014, p. 152).

O encontro com as ideias de Camargo (2014) permitiu também repensar a prática, já que ela afirma: “nessa relação dialógica e transformadora, repensei a prática na busca por uma teoria que fundamenta, inquieta, amplia o olhar, a criticidade, a reflexão e a vontade de transformação social” (CAMARGO, 2014, p. 141). Do mesmo modo que a autora, consideramos as infâncias na perspectiva sociológica, tendo em vista que em contextos educativos as crianças constroem e compartilham seus conhecimentos sobre a realidade social em que estão inseridas, compreendendo a importância de possibilitar espaços para que possam expressar suas narrativas. A autora também entende a memória imagética com importante recurso metodológico, como elemento mediador, orientando os processos de conhecimento que são tecidos nas relações complexas no cotidiano escolar.

Desse modo, a memória imagética potencializa as práticas diárias no contexto escolar entre as gerações. A esse respeito e tendo Benjamin (2000) como inspiração, Momm (2011, p. 157) dimensiona a educação como “ordenação das relações” entre as gerações, tendo em vista o contexto histórico, “[...] tanto no plano diacrônico (o conceito de infância se altera ao longo do tempo), como sincrônico (no interior de uma mesma sociedade coexistem diferentes infâncias) [...]”. Assim, na produção de narrativas, de imagens e memórias no contexto educacional, ocorrem os imbricamentos geracionais. Nesse sentido, é importante destacarmos a argumentação de Benjamim (2013, p. 65):

[...] a dominação da natureza, dizem os imperialistas, é a finalidade de toda técnica. Mas quem confiaria num mestre da palmatória que declarasse como finalidade da educação a dominação das crianças pelos adultos? Não será a educação, antes de mais nada *[sic]*, a indispensável ordenação das relações entre as gerações, e, portanto, se quisermos falar de dominação, a dominação dessas relações geracionais, e não das crianças? Assim também a técnica não é dominação da natureza: é a dominação da relação entre a natureza e a humanidade [...].

Assim, o intergeracionismo se constitui nas trocas, reiterando a dimensão do ensinar e do aprender, em que as gerações caminham juntas – sem dar ênfase a quem ensina ou a quem aprende, entendendo essas partes sem hierarquia –, entre os pares ou entre adultos e crianças/adolescentes, já que a relação entre esses sujeitos

“[...] não pode se basear numa superioridade absoluta, pois isso impediria o novo [...]” (MOMM, 2011, p. 157), bem como dificultaria a relação de colaboração que este trabalho pretendeu provocar. Nesse sentido, nas trocas entre as gerações, as crianças/adolescentes misturaram os atos criativos às suas emoções, entrelaçando todo os arcabouços social e histórico do contexto em que construíram suas narrativas.

Desse modo, é necessário pensar gerações como construção social, datada e localizada, assim como as infâncias, as juventudes. Siqueira (2011, p. 58) entende a infância como “[...] um tempo social que reflete uma determinada classe social [...]”, rompendo a ideia de uma infância cronológica, segregada em idades ou etapas, vendo-a como histórica: localizada e datada, rodeada de acontecimentos e fatos que influenciam sua construção, “[...] tempo que se constrói na relação com o outro. Tempo que produz cultura [...]” (SIQUEIRA, 2011, p. 58).

Com Assis (2012, acesso em 14 jan. 2016), reiteramos que “[...] a infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade da duração, expressando a forma como cada um experiencia a vida, já que também ser criança [...]” independe da idade que cada sujeito tem; depende, sim, das relações que ele estabelece com a produção humana, que se materializa em objetos, imagens, textos diversos, e, nessas narrativas, sejam elas artísticas ou não, há expressão humana que vêm das memórias de apropriações diversas das relações diárias.

Dialogando com Fonseca da Silva e Schlichta (2015), as produções, nesse caso, as imagens, são entendidas como parte do processo de formação humana, tendo em vista as reflexões desenvolvidas a partir dos encontros e apreciações orais, imagéticos (fotografias, escritas alfabéticas, espaços ao vivo e em cores, vídeos etc.). É necessário pensar os sujeitos para além de seu empirismo, como ser livre que interage com tudo que está à sua volta, pois “[...] o ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza” (DUARTE, 2012, p. 37). Ou seja, é pensar a arte como parte da natureza e em constante interação com o homem, transformando-o, fazendo parte de sua formação e sendo transformada por ele. Entendemos que isso se constitui na

[...] dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em

termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho [...] (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Dessa maneira, a partir das relações entre os sujeitos e a arte, os diálogos propostos no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, na escola ou em qualquer espaço, formam-se todos os que, de uma forma ou de outra, interagem. A contribuição da educação, tendo em vista a arte como mediadora, se faz de forma efetiva e as crianças/adolescentes têm a oportunidade de trocas de conhecimentos, o que implica

[...] ensiná-lo[as] a ver não só imagens, mas ver o outro, suas intenções, enfim, suas visões. A sala de aula, nesse caso, passa a ser entendida como lugar de interação, de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade [...] (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 12).

Assim, podemos entender como essencial para a formação humana a proposição de diálogos que imbriquem memórias e imagens relacionadas ao espaço-tempo vivido, não reduzindo ou esvaziando a educação à priorização dos conteúdos escolares previstos para cada segmento, perdendo de vista seu caráter cultural, pois “[...] uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese das relações sociais [...]” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Saviani (2012) considera a educação como lugar privilegiado de práticas a partir do sujeito, da história humana. Segundo sua concepção, para que essa formação plena aconteça, o melhor caminho é mergulhar na própria história, permitir aos educandos vivenciar os momentos significativos da verdadeira aventura temporal humana. Nesse sentido, assim como Fonseca da Silva e Schlichta (2015, p. 11-12), entendemos as imagem e as memórias como objetos de ensino-aprendizagem, pois,

[...] do ponto de vista do encaminhamento metodológico, [*configuram*] uma ação do professor vinculada a duas práticas em especial: a primeira, uma atividade permanente da leitura e interpretação de imagens, entendendo-as como pistas que revelam a história dos diferentes grupos sociais, de crianças, homens e mulheres, incluindo-se aí a do professor e de seus alunos, a história da arte e todas as histórias, que são sempre histórias de poder. A segunda prática, uma produção contínua e sistemática de imagens, desde desenhos, pinturas, gravuras, maquetes e até mapas, recortes, colagens etc. Na verdade, essas práticas estão interligadas e sua divisão tem por objetivo [...] ampliar e tornar mais clara a reflexão sobre a imagem e seus conteúdos.

Nas práticas com imagens e memórias, novos sentidos são produzidos, contribuindo para uma formação humana com repertórios mais amplos em que as histórias individuais interligam-se à história coletiva. A partir de Vago-Soares (2012, p. 73), o entendimento da criança e da sua relação com as produções culturais as quais vivencia foi reelaborado: na “[...] relação com a linguagem, o infante, em processo contínuo e ativo, descobre meios para interagir e interferir nas situações cotidianas [...]”.

É preciso sublinhar que o entendimento da linguagem se dá conforme Benjamin (2013a, p. 50): “[...] sendo a comunicação pela palavra apenas um caso particular: o da comunicação humana [...]”. Assim, o conceito de linguagem pode ser pensado como estando presente também nos elementos que estão ao nosso redor – mesmo não sendo humanos, de alguma forma, eles conosco se comunicam, pois com eles estabelecemos diálogos. Nessas interações, as gerações se encontram a todo o momento, seja no espaço escolar, seja em outros espaços, havendo trocas, mesmo que não sejam percebidas de imediato, pois, no silêncio, o ser humano também está se reinventando.

Em seu trabalho de mestrado, Rosa (2011, p. 35) problematiza os encontros entre gerações, indagando se haveria experiência criança-adulto no ambiente da escola e salientando que ela não pode ser substituída “[...] pelo conhecimento objetivo, técnico, especializado [...]”. Quando nos deparamos com esse argumento, percebemos ser necessário reiterar a importância do cultivo das tradições, das imagens e memórias dos sujeitos e de seus espaços, da aprendizagem a partir das narrativas, nos quais “[...] o novo convive com o velho, proporcionando aprendizagem criadora de uma experiência recheada de sentido e imaginação” (ROSA, 2011, p. 39). O autor também aponta que, se possibilitado a conhecer sua história, o educando pode desenvolver ainda mais o pensamento, o sentimento e as capacidades para se perceber no mundo.

Entendemos, assim, que o sujeito se constrói e se reconstrói “[...] em suas diversas atividades cotidiano: nas brincadeiras, narrativas e produções infantis, além do contato que estabelece diariamente com as produções culturais do seu tempo [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 62). Nesse processo de escuta e de fala, as crianças/adolescentes foram provocadas a interagir com seus pares e com os

adultos, rememorando e elaborando suas narrativas. É importante levarmos em conta que “[...] uma das características mais peculiares da narrativa é sua capacidade de falar ao coletivo [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 32). Desse modo, as narrativas individuais se misturam e tornam-se narrativas coletivas dos espaços e das memórias dos que participaram dos momentos de compartilhadas. Logo, tornam a ser individuais, pois cada um que narra a história trará suas percepções para o texto.

Ainda no diálogo com Oliveira (2012), podemos perceber a escuta como ato de respeito às ideias e às concepções de mundo e de vida dos sujeitos parceiros na pesquisa. A esse respeito, Moreto (2016, p. 134) reitera a constante modificação das narrativas escutadas e contadas, ao abordar em sua tese a questão geracional de maneira relevante e atual, apontando para o sentido de que uma geração “[...] não é um grupo concreto, embora em alguns casos possa ter como núcleo um grupo concreto que desenvolveu as novas concepções”. Não devemos, pois, associar as gerações a conceitos preestabelecidos, ou a tempo mensurável, nem tomá-las de forma linear, pois cairíamos no erro “[...] de todas as teorias naturalistas que tentam deduzir os fenômenos sociológicos diretamente dos fatos naturais, ou que perdem completamente de vista o fenômeno social em uma massa de dados primariamente antropológicos [...]” (MANNHEIN, 1952, p. 71). Assim, a geração está imbricada na existência de um ritmo biológico da vida humana, entretanto, possuindo características que são processos históricos, sociais e culturais, de modo que é necessário “[...] compreender a geração como um tipo particular de situação social” (MANNHEIN, 1952, p. 72).

Tendo isso em mente, podemos entender que, no contexto escolar, temos diversos grupos, concretos ou não, que se comunicam diariamente: são professores(as), crianças, adolescentes, jovens, funcionários(as) de secretaria, estagiários(as), pesquisadores(as), merendeiras, pais, coordenadores(as) etc. Entre as gerações, vão se constituindo narrativas que dão sentido às concepções, sempre em processo de reelaboração, pois são entendidas como algo que se dimensiona e redimensiona com frequência. Além disso, podemos transitar pelas diferentes gerações com as quais estabelecemos relações, em momentos vividos, quando consideramos necessário, já que “[...] a transição de uma para outra geração é processo contínuo” (MANNHEIN, 2004, p. 74).

Nessa transição, as crianças se apropriam da arte e das culturas, pois são ativas nos espaços que frequentam. Mesmo que estejam em silêncio, estão interagindo e elaborando suas narrativas a partir das relações, processo que, segundo Vigotski (2010, p. 291), “[...] se estende dos sete aos treze-quatorze anos. Essa fase coloca a criança em relação direta com o meio. A criança adquire todas as habilidades necessárias ao adulto [...]”.

Essa concepção de criança como sujeito ativo também está presente na investigação de mestrado de Monteiro (2013, p. 106), que a vê como interativa, transitando o tempo todo pelos espaços concretos e/ou abstratos, que “[...] aprende e também ensina. Pensar em um mundo sem a participação da criança é excluímos da sociedade, a brincadeira, a imaginação [...]”. Nessa dialética, as narrativas infantis vêm repletas de outras narrativas e, de forma lúdica, constituem-se cheias de significados próprios.

Com em Benjamin (2013b), a criança é entendida aqui como colecionadora e, em suas coleções, sempre se reencontra e o faz de maneira diferente. As memórias e as imagens do passado – resultado de uma construção social, cultural e histórica – misturam-se com as do presente e dão à criança repertórios variados para suas relações com os outros sujeitos, com suas criações diárias, nas brincadeiras, nos jogos, ou quando desenvolve atividades cotidianas. As coleções de imagens e memórias que guardamos constituem-se no

[...] entrelaçamento da temporalidade compartilhada por várias gerações, na coletividade. Essas alegorias são capazes de imprimir marcas profundas que, conscientemente ou não, a qualquer momento podem transporta-nos para espaços da memória individual e coletiva, das recordações, da rememoração [...] (DUTRA, 2014, p. 18).

Quando nos encontramos com as coleções individuais e/ou coletivas, como os álbuns de fotografias, elas fazem-nos rememorar, um processo que “[...] não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição [...]” (BOSI, 1994, p. 20). Nesse refazer, a reflexão é perpassada por tensões com as quais nos deparamos no dia a dia dos espaços que ocupamos.

Retomando os diálogos com Delboni (2016, p. 82), compreendemos que

[...] a memória individual não deixa de existir, mas está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes, e isso permite que haja uma transposição da memória de sua natureza pessoal para se converter num conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo.

Em sua pesquisa, a autora também se apropria das imagens como mediadoras do processo de construção das memórias, pois elas “[...] sintetizam o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, a um passado, traduzem, ideias, valores, tradições, comportamentos que identificam o grupo familiar, o lugar, e orientam formas de agir” (DELBONI, 2016, p. 108). Assim, as imagens produzem conexões com o passado e provocam os sentidos, na busca por intertextos em que as experiências de cada sujeito ou grupo façam sentido no momento de rememorar, reviver. Nesse sentido, a fotografia alimenta a identidade, legitima a memória familiar e as histórias de uma comunidade, de uma escola. Constrói o tempo e, com outras fontes, compõe a textualidade de uma época. É importante reconhecer que

vivemos num mundo globalizado, repleto de informações, mas cada qual cria seus hábitos e normas de viver; as crianças também. Criam e recriam seus meios. Convivem, apropriam-se e relacionam-se, cada um à sua maneira, dependendo de seu ‘histórico de vida’, de ‘regras’ e métodos que são transmitidos de geração a geração e se agregam a outros, construindo novas formas de ver a vida (MONTEIRO, 2013, p. 102).

As relações se estabelecem e, quando as conversas entre as gerações são possibilitadas, os fatos presentes e passados imbricam-se, conhecimentos sólidos se constroem, bem como ocorre uma aproximação mais afetiva entre elas, cada qual valorizando seus conhecimentos, escutando e sendo escutado, percebendo-se como sujeito que não vive isolado, mas que precisa estar entre outros sujeitos para constituir-se mais crítico a respeito de si e de seu mundo.

Dutra (2014, p. 24-25) argumenta que “[...] toda e qualquer imagem não se reduz a uma ilustração desprovida de intencionalidades e conteúdo. Ela se constitui em um discurso com suas inúmeras inserções no cotidiano da vida social e vale-se dos espaços-tempo das cidades [...]” e outros espaços que nos constituem. No caso do espaço escolar, a pesquisa de Souza (2014, p. 59-60) permite-nos reiterar o entendimento dos (com)textos e a ideia da escola

[...] como um dos espaços de formação em que a memória coletiva auxilia na construção da identidade da comunidade à qual está inserida. O senso

de pertencimento dos alunos à instituição também é aguçado, quando se sentem participantes daquela realidade [...].

Assim, os espaços sociais, escolares ou não, são núcleos de memórias que precisam ser cultivadas, pois, de acordo com Souza (2014, p. 61), “[...] contribuem ativamente para a construção do conhecimento do passado e ajudam a preservar [...] memórias na consciência dos indivíduos no presente, como forma de perpetuação e valorização da escola como espaço de memória [...]”. Ainda no diálogo com Souza (2014), foi possível entender a memória individual como repleta de fragmentos singulares e coletivos, já que compreendo o sujeito compondo suas memórias de maneira única, interpretada por sua subjetividade, que, por outro lado, é formada na sua participação em grupos sociais diferentes. Ainda que os sujeitos participassem apenas dos mesmos grupos, cada um teria sua maneira de ver, ouvir, falar, degustar e sentir os (com)textos, e estabeleceria, desse modo, relações também singulares. A partir disso, na investigação aqui proposta, temos, então, uma escola singular, que se constitui entre imagens e memórias, presentes em todos os espaços, em especial, no espaço aula, nos (com)textos do ensino da Arte.

Com o intuito de explicar mais sobre o ensino da Arte, o capítulo a seguir traz diálogos com autores(as) que tratam dessas temáticas, especialmente da perspectiva colaborativa, inspirada na pesquisa participante experienciada pelo professor e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2003).

3 ENSINO DA ARTE EM COLABORAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos [...]

João Cabral de Melo Neto (acesso em 30 mar. 2017)

Este capítulo dedica-se a refletir sobre a educação, o ensino da Arte e as práticas colaborativas entre as gerações como viés para a produção de narrativas a partir de imagens e memórias. O entendimento é o de que, para *tecer* as práticas pedagógicas, precisamos de outros que, nas experiências diárias, compartilham suas narrativas e, a partir de muitos outros – que nem sempre se traduzem em sujeitos, podendo ser imagens diversas que integram nossos olhares e percepções –, nossa *teia* de conhecimentos se compõe de maneira mais rica e significativa. Para tanto, dialogamos com autores diversos, dentre os quais destacamos Benjamin (2012, 2013a), Barbosa (2002, 2010); Ferraz e Fusari (2009); Schütz-Foerste (2004); Bosi (1994); Foerste (2005); Brandão (1984, 2003, 2007) e Mannhein (1952). A discussão aqui apresentada é resultado do imbricamento de conhecimentos construídos a partir das percepções obtidas em diálogo com a produção desses pensadores.

A colaboração vem ao encontro da proposta de entender a importância do protagonismo dos sujeitos e seus (com)textos, no espaço escolar e no âmbito das aulas de Arte, organizadas

[...] dentro do mundo cultural das interações entre pessoas diferentes, através da diversidade de ideias e de imagens a que damos o nome de 'escola' e 'educação', [assim, a aula] é o intervalo de fronteiras nunca definidas entre o que já se sabe e o que não se sabe ainda [...] (BRANDÃO, 2003, p. 99).

No pequeno mundo cultural denominado escola, criamos nossos mundos, repletos de culturas, que são traçadas nas trocas e na partilha, nas quais trazemos nossas experiências, nossas recordações, pois a relação entre o presente e o passado é fundamental para uma educação na perspectiva libertadora, já que

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

Nesse sentido, a produção de narrativas a partir da escuta das memórias dos sujeitos que compõem a escola pode tornar o ensino de conteúdos preestabelecidos em aprendizado significativo. Escutar de forma sensível “[...] não se trata do exercício em si, mas a atenção do outro, da agradável sensação de ser ouvido [...]” (BOSI, 1994, p. 82). Assim, essa escuta retira o(a) professor(a) do enfadonho papel de detentor do conhecimento, situando-o como mediador e articulador na práxis diária, com atividades que sejam de interesse da escola, formada por um conjunto de sujeitos sociais que pensam o ensino e que dele participam ativamente, pois cada um desses sujeitos está inserido nos processos históricos que acontecem no dia a dia da escola, uma vez que “[...] o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 286).

Tais processos estão no campo dialético e se transformam à medida que interagimos com nossos pares e com tudo o que está à nossa volta. O processo histórico, com base no materialismo dialético, implica transformar o “[...] ser-em-si num ser-para-si [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 287), superando um único pensar, que ignora a realidade existente, abrindo espaço para as conexões entre conteúdos preestabelecidos e a realidade da própria práxis, desconectando-se da alienação, numa perspectiva ontológica que se constitui no “[...] processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34), no qual podem se estabelecer as reflexões acerca do ensinar e do aprender, sem hierarquia, para que haja o entendimento de seu imbricamento. Sendo assim,

[...] a superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas, sim, pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

Nesse sentido, pensar o ensino da Arte em meio às discussões e negociações provocou-nos a desenvolver as ações inspirando-nos na prática colaborativa. Nesse processo, o entendimento é o de que não havia como utilizar um método, apenas; um foi fazendo *link* direta ou indiretamente com outros, para possibilitar a produção, reflexão, triangulação e análise dos dados produzidos com os sujeitos no campo. De acordo com Brandão (2003, p. 135), “[...] não existe método de trabalho em pesquisa junto a [sic] pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você a tem ou a desenvolve, qualquer método serve. Se não, qualquer um atrapalha”.

A importância da escuta e do olhar fica mais evidenciada quando pensamos a qualidade do processo educativo. Segundo Vigotski (2010, p. 448), “[...] para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar as habilidades para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los [...]”. Dentre tais habilidades, podemos mencionar a percepção, o olhar e a escuta do outro, do que está à nossa volta e da interação que com eles estabelecemos, pois “[...] há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, uma vez que ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Nesse sentido, não é a quantidade que faz a diferença, e, sim, a qualidade com que se ensina. As informações estão por toda parte. Pensando com Benjamin (2012, p. 219), falta-nos a arte de narrar, já que “[...] a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. No entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações [...]”.

Tendo em vista o advento da tecnologia avançada a partir do surgimento da internet, podemos afirmar que as informações chegam em tempo real, não mais a cada manhã, com os jornais, aos quais Benjamin se referia em seus escritos. As notícias chegam e “[...] rapidamente fazemos associações e reconstruímos situações e saberes sobre as práticas a partir das relações que estabelecemos entre as

diferentes e, muitas vezes, caóticas informações [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 187-188).

Ensinar conhecimentos relacionados à arte e à cultura torna-se fundamental como processo de troca e partilha, no qual os sujeitos possam interagir, discutir e refletir sobre os assuntos pertinentes aos seus (com)textos, imbricados à Arte e/ou a outras áreas de conhecimento, deixando de lado a mecanização e a alienação do ensino, partindo para a articulação de conhecimentos, os ditos formais ou informais, eruditos ou populares.

Segundo Barbosa (2002, p. 18), as mudanças vêm acontecendo e é preciso entender que ensinar Arte é estabelecer um compromisso com a cultura e a história, compreendendo que “[...] a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento de identificação cultural e do desenvolvimento individual [...]”. Podemos lembrar Freire (1995), quando chama a atenção para o fato de que uma educação autoritária e castradora se constitui na prática docente manipuladora, enquanto a educação mecanicista seria irresponsável. A educação libertadora, por sua vez, se dá na recusa a essas duas configurações. No que tange a essa classificação, a compreensão é a de que

[...] a educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Ou seja, os acontecimentos e direcionamentos históricos até hoje se fazem presentes na educação, tanto no pensamento da educação no geral, quanto em disciplinas específicas. Mesmo que nos atualizemos e busquemos qualificar nosso trabalho, situando-o em um plano de maior nível de consciência, deparamo-nos com momentos em que produzimos ações em uma linha contrária, por força de um sistema que nos engessa e nos enquadra. O ensino da Arte é parte da superação desse cenário, quando se desloca do pensamento sobre o pseudoconcreto e adentra a essência do real. Um dos meios para se promover tal movimento é a escuta dos sujeitos da escola para articular suas realidades à práxis docente.

Nesse sentido, é importante lembrarmos a argumentação de Freire (2014), para quem se não há sintonia entre a linguagem e a situação concreta dos sujeitos, a

educação torna-se alienada e alienante. O autor ainda chama a atenção para a busca dessas ações, preconizando “[...] o diálogo da educação como prática da liberdade [...]” (FREIRE, 2011, p. 121), liberdade para propor ações reelaboradas, que sejam produzidas a partir das trocas, pensando os sujeitos, não “[...] como peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo [...]” (FREIRE, 2011, p. 122).

Como dito, esta investigação teve como objeto de estudo as imagens e as memórias, a partir das dimensões exploratório-descritiva e qualitativa, visando a “[...] abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados em pesquisa, como os laboratórios), e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras [...]”, conforme explica Flick (2009, p. 9). Quanto a essas maneiras, esse autor afirma que em uma pesquisa qualitativa o que se produz são análises de experiências de sujeitos e de grupos; examinam-se interações e comunicações; investigam-se documentos. Esses três aspectos têm em comum o fato de “[...] buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica [...]” (FLICK, 2009, p. 8).

Assim, a busca foi por adotar uma postura flexível, realizando adaptações e ajustes no processo de produção da pesquisa aqui relatada, tendo em vista as sugestões e as negociações, já que entendemos o campo de pesquisa como forma concreta, logo, repleto de acontecimentos que, em alguns casos, não estavam previstos no momento em que as ações foram planejadas, pois “a pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo [...]” (FLICK, 2009, p. 9) e, também, “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). Além disso, é

[...] baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, a interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo. Sendo assim, as questões relativas à transformação de situações sociais complexas (ou outros materiais, como imagens) em texto, ou seja, de transcrever e escrever, em geral, preocupações centrais da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p. 9).

Na etapa inicial do estudo, lançamos mão da pesquisa exploratória, que “[...] tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69). Nesse sentido, para a etapa seguinte, construímos procedimentos metodológicos em colaboração com os sujeitos da pesquisa – prática ou tendência que está emergindo aos poucos, em diferentes contextos formativos (FOERSTE, 2005) – para estabelecer os diálogos durante os momentos interventivos, possibilitando interações constantes entre sujeitos pesquisados, pesquisadora e artefatos culturais.

O fato é que a cada encontro com os sujeitos da pesquisa fomos provocados a repensar e elaborar conhecimentos, que não se concluem, não têm um ponto final, pois sempre haverá novas perguntas, já que “[...] através do trabalho os homens respondem aos desafios postos pelo mundo, construindo, dessa maneira, a si próprios, como também transformando o meio em que vivem [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 193). Nessas interfaces formamo-nos e contribuímos com a formação de outros sujeitos.

Fazendo um paralelo com Brandão (2007) em relação à não existência de hierarquia entre as culturas, a escola foi considerada um lugar com sujeitos e conhecimentos vistos como essenciais, sem que sejam classificados como melhores ou piores, mas como diversos, pois “[...] toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam existir [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 484); professores(as), estudantes, funcionários, pais, todos fazendo parte do ensinar e aprender.

É pertinente, aqui, lembrarmos a provocação de Benjamim (2013), de que não dá para confiar em um professor que entende que a educação é um processo que objetiva dar aos adultos o domínio sobre as crianças. Brandão (2007), por sua vez, lembra que não conseguimos participar de todas as culturas, logo, também não somos sabedores de todos os conhecimentos. Devemos ter em mente que, no ensino, é “[...] imprescindível um estudo da produção artística e cultural da humanidade interligadas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 113), para que esteja próximo da realidade e dialogue com os (com)textos da escola.

A educação constitui-se de muitas narrativas, que se dimensionam articuladas aos acontecimentos políticos, sociais, culturais, os quais foram/vão produzindo a arte de educar e/ou a arte de narrar, que “[...] é uma relação alma, olho e mão: assim, transforma o narrador, sua matéria, a vida humana” (BOSI, 1994, p. 90). Muitas são as relações entre almas, olhos e mãos, que, no dia a dia das escolas, vão produzindo narrativas nesse contexto tão diverso e dinâmico.

As histórias, no campo da educação ou em outras áreas, são repletas de marcas. Na educação, especificamente, muitas vezes, as práticas ainda são dimensionadas de forma imitativa, sem que ocorram processos reflexivos entre passado e presente. Mesmo no âmbito do ensino da Arte, tais práticas acontecem, o que evidencia a incoerência, já que a Arte é “[...] esfera por essência de uma práxis criadora, [mas] não escapa aos perigos de uma práxis imitativa [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 288).

Nesse sentido, o ensino da Arte é influenciado por vários fatores, sociais, políticos, econômicos e culturais de lugares, de tempos, carregando muitos resquícios em forma de conceitos e práticas voltadas ao academicismo ou à rotina, nas quais, segundo Vázquez (2007, p. 288), “[...] observamos a dissociação entre o interior e exterior, entre a lei e o processo prático que observamos em outros domínios da práxis. O artista ajusta aí a sua criação a um cânone já estabelecido [...]”, não deixando lugar para a arte de narrar, no sentido benjaminiano de *surpreender* o próprio artista e o leitor-apreciador.

Nesse lugar de produção surpreendente, com os estudantes, cada professor(a) partilha de experiências e problematiza as imagens e os processos artísticos e culturais. Schütz-Foerste (2016) também problematiza o uso da imagem na mediação das práticas docentes, expondo sua preocupação com as práticas mecanizadas, tendo em vista que, nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, “a predominância do enfoque curricular são as técnicas, em disciplinas que introduzem o licenciado no saber fazer – cerâmica, desenho, pintura, escultura, mosaico, estamparia etc.” (SCHÜTZ-FOERSTE, acesso em 19 fev. 2016).

Com base em entrevistas com professores(as) e com o coordenador de um curso de licenciatura em Artes, essa autora observou que não estava claramente definido se a leitura de imagens estava sendo feita com base na semiótica ou na história, por

exemplo, uma pista de que não havia delimitação de referencial teórico para esse processo. Assim, ao passar por essa formação, os(as) professores(as) chegam à sala de aula e têm que dar conta das propostas de leitura de imagens com os estudantes. As dúvidas são muitas e as práticas curriculares estão imersas nessas inquietações (SCHÜTZ-FOERSTE, acesso em 19 fev. 2016).

A esse respeito, a abordagem proposta por Ana Mae Barbosa (2010) entende a imagem, de cujo estudo a autora é precursora no Brasil, como mediadora de conhecimentos artísticos nas aulas de Arte. Inicialmente disseminada como Metodologia Triangular e posteriormente conhecida como Proposta Triangular, foi veiculada nos Parâmetros Nacionais Curriculares/Arte como Abordagem Triangular¹⁹, podendo ser interpretada de várias maneiras, sendo, muitas vezes, compreendida e utilizada de forma superficial, enfatizando as técnicas de produção artística, e não o processo de reflexão imbricado à produção, mesma deficiência apontada por Schütz-Foerste (acesso em 19 fev. 2016).

O ensino da Arte é campo mediador e o desafio do(a) professor(a) de Arte é “[...] orientar seus(suas) alunos(as) para uma leitura contextualizada de imagens e de uma compreensão abrangente dos processos de produção e interpretação da arte e cultura na nossa sociedade” (SCHÜTZ-FOERSTE, acesso em 19 fev. 2016). Nesses processos de produção e interpretação, professores(as) e estudantes podem compreender-se como criadores de sua práxis, que se conecta às imagens da escola, numa perspectiva colaborativa, articulada com o trabalho educativo, que “[...] é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Segundo Fonseca da Silva e Schlichta (acesso em 19 fev. 2016), o(a) professor(a),

[...] como interlocutor do aluno e das imagens que circulam nas aulas, compromete-se com outra mudança, a da mediação do aluno sujeito-produtor-leitor e/ou apreciador de imagens. Ou seja, contribuir para uma participação efetiva do aluno no próprio processo de aprendizagem de forma ativa, devolvendo-lhe a palavra, o que significa escutá-lo e ensiná-lo a ver não só imagens, mas ver o outro, suas intenções, enfim, suas visões. A

¹⁹ No que diz respeito a essa mudança na nomenclatura, em suas reflexões, a autora entendeu que “[...] metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA, 2010, p. 11).

sala de aula, nesse caso, passa a ser entendida como lugar de interação, de diálogos entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade [...].

O trabalho com as imagens é processo que se constitui nas relações docentes e discentes, bem como na articulação dos seus contextos. Às imagens, conectamos as memórias, que delas fazem parte e vice-versa, já que a memória se dá “[...] entre ações e reações do organismo; algo como um ‘vazio’ que se povoa de **imagens** as quais, trabalhadas, assumirão a qualidade de signos da consciência” (BOSI, 1994, p. 45, grifo meu), que se materializam em narrativas orais ou em novas imagens, podendo se constituir registros escritos e/ou imagéticos. Se imbricado a processos reflexivos e críticos, o diálogo entre professor(a) e alunos(as) pode propiciar a fuga de pensamentos alienantes.

Assim, artística ou não, a imagem pode ser lida, faz parte do universo simbólico, é linguagem que “[...] pode ser compreendida em estreita conexão com a doutrina dos signos [...]” (BENJAMIN, 2013a, p. 72), que são representações produzidas pelos seres humanos com diferentes finalidades. Elas estão presentes em núcleos de memórias, em nossas mentes, bem como materializadas em vários formatos que encontramos no dia a dia, sejam eles bidimensionais ou tridimensionais; em cores ou em preto e branco; com cheiros; com texturas; com sabores etc. Nesse sentido, é importante lembrar, como atesta Barbosa (2002, p. 18), que “[...] por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...]”.

Em consonância com Vigotski (2007, p. 58), o entendimento é o de que “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]”. Nesse sentido, temos universos simbólicos repletos de culturas, que devem ser percebidas para além da folclorização, “[...] compreendendo que o diálogo entre diferentes culturas é carregado de conflitos [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 89). Pensando-o para além da folclorização, as culturas e as artes produzidas em uma determinada comunidade de maneira artesanal e tendo em vista suas tradições, Brandão

(informação verbal)²⁰, contou-nos que, certa vez, em uma de suas palestras, uma moça,

[...] com a melhor das intenções, disse: – Nesse mundo tão moderno, cheio de coisas tão inovadoras, inclusive no mundo cultural... Será que ainda tem sentido ficar falando em carimbó, em candomblé, em cultura de índio, de caboclo da Amazônia? Será que isso aí não é uma caretece do passado, não? [...].

A resposta à sua interlocutora veio a partir de uma história que o autor criou, na qual pontua a importância de refletirmos sobre o cultivo das culturas e artes locais, não como artefatos pitorescos e que pararam no tempo, mas como memórias pertencentes a determinada comunidade. Esse episódio mostra que as tensões que se estabelecem com cada sujeito que se depara com situações de apreciação-leitura de uma determinada imagem são provocações para promover a articulação dos dados, permitindo-lhe refletir e criticar, o que é feito com base em suas leituras e releituras de imagens, leituras de mundo (FREIRE, 1995), leituras que devem ser dimensionadas para além do folclore e do pitoresco.

O ato de ler pode ser materializado a partir de diferentes meios. A linguagem pela palavra, conforme já salientamos com base em Benjamin (2013a), é apenas um caso particular da espécie humana. Esse pensador contribui para pensarmos a arte em conexão com a linguagem da natureza, que “[...] pode ser comparada a uma senha secreta, que cada sentinela passa à próxima em sua própria língua, mas o conteúdo da senha é a linguagem da sentinela mesma [...]” (BENJAMIN, 2013a, p. 73).

Nesse sentido, cada sujeito que lê uma imagem produz narrativas singulares, que podem se encontrar em alguns aspectos com as narrativas de outros sujeitos, mas diferenciar-se em outros, já que o diálogo é entre a imagem e o sujeito, que possui experiências próprias e memórias individuais, dimensionando a tal *senha secreta*, já que às coisas “[...] é negado o puro princípio formal da linguagem que é o som [...]” (BENJAMIN, 2013a, p. 60). No espaço em que cria, o ser humano apropria-se das culturas e na sua subjetividade produz imagens. As discussões contemporâneas

²⁰ Palestra intitulada “Comunidades tradicionais e educação do campo”, que ocorreu em 10 de agosto de 2016, na Ufes, Vitória-ES.

entendem que o “[...] mundo simbólico não é apenas um texto, mas um texto, uma imagem, uma faixa sonora etc. [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 27).

Esse mundo simbólico é produzido por cada um que lê. O fato é que a *senha secreta* sofre mudanças a partir do momento que o tempo passa, pois sempre que lê uma mesma imagem, o sujeito pode acrescentar bem como suprimir algo, já que

[...] não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se relê da mesma maneira um livro [...] o conjunto de nossas ideias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez (BOSI, 1994, p. 58).

Importante reiterar que cada imagem é datada e localizada, já que “[...] o processo criador põe o homem em diálogo com sua condição de ser social” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 52). Porém, é preciso entender também que o leitor da imagem pode estar em outro tempo, outro espaço. Ainda que ele esteja no mesmo espaço, ambos, ele e o espaço, já sofreram mudanças. Em função disso, é relevante articular o passado e o presente na produção de narrativas. Ciavatta (2002, p. 88) contribui para entendermos essa perspectiva a partir do caso da fotografia, podendo ser estendida para outros elementos materializados: “[...] há uma multiplicidade de tempos condensados na imagem fotográfica e na sua contemplação. É o tempo do olhar do fotógrafo e o tempo presente de quem contempla e apreende novos significados [...]”.

Como mencionado, este estudo balizou-se pela narrativa benjaminiana. Walter Benjamin é um autor datado do início do século XX, situado no contexto da Europa. Passado aproximadamente um século da elaboração de seu pensamento, acreditamos que ele tem grande validade para interpretar fenômenos da contemporaneidade, já que também nos encontramos em um momento repleto de desafios, não menos complexos do que os de seu tempo. Apesar de mostrar-se melancólico, quando aponta as falências e ruínas de sua época, esse pensador vai além desse aspecto, pois

[...] se atém a processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação crescente e de secularização triunfante, não para tirar dali uma tendência irreversível, mas, sim, possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente ‘materialista’ deveria poder reconhecer e aproveitar em favor da maioria dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer novos meios de dominação [...] (GAGNEBIN, 2013, p. 56).

De acordo com o que expôs nos ensaios “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” e “Experiência e pobreza”, podemos perceber a preocupação de Benjamin (2012) quanto ao declínio da sensibilidade e da aura, tendo em vista a expansão da fotografia e do cinema pela Europa. Outro fato que o inquietava era o desaparecimento da narrativa oral, levando em consideração o pouco tempo disponibilizado para escutar e contar histórias. O autor já apontava para a busca dos sujeitos por abreviações, hoje tão frequentes nas narrativas das redes sociais.

Em busca de categorias relacionadas às narrativas no pensamento benjaminiano, chegamos a três conceitos balizadores que contribuem com nosso estudo, perpassando as matrizes de *tempo e espaço*; as *memórias* e o *intercâmbio*. Quanto ao tempo e ao espaço, os sujeitos são localizados e datados. Logo, as marcas de um tempo e as influências de seus (com)textos se presentificam em suas narrativas, pois elas se produzem a partir de suas experiências, imbricadas às dos outros, já que a matriz das memórias e intercâmbios aponta para as trocas entre os sujeitos, cuja importância na sua formação também é reafirmada por Brandão (2003). Nossa formação, desse modo, se dá em constantes trocas de narrativas, que se tornam vivas para um determinado grupo, a partir dessas interações. A partir desse arcabouço, elaboramos narrativas que se constituem sempre novas, repletas de outros dados com os quais já estabelecemos relação.

É necessário compreender que os atores do cotidiano escolar possuem a arte de narrar, que se constitui no processo de observação-apreciação e em fazer o intercâmbio de experiências. Quanto mais o leitor-apreciador interage com as narrativas, com mais propriedade poderá estabelecer diálogos, rememorando suas experiências ou de outros, posto que as interações fazem parte das aproximações entre sujeitos e (com)textos. Para Benjamin (2012, p. 222), o bom narrador traz em seu repertório experiências de sua arte, culturas e tradições, ou seja, de experiências próprias e alheias, pois “[...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, se não na qualidade de quem as viveu, ao menos na de quem as relata [...]”.

Na primeira perspectiva, o autor menciona o *camponês sedentário*, que supera suas dificuldades, se esforça, não desiste e continua no seu lugar de origem, conhece as

histórias e tradições que foram transmitidas pelas gerações anteriores, enfim, as culturas de si, do povo, logo, de seu(s) lugar(es) de pertencimento(s). Na segunda, o autor relaciona o *marinheiro comerciante*, que, a partir das viagens, incorpora a seu repertório muitos fatos e imagens, para contar e recontar suas histórias.

Benjamin refletiu sobre a obra literária de Nikolai Leskov, fazendo análises bem interessantes. Uma delas é que considerou o escritor um grande narrador, por ser um colecionador de muitas experiências, próprias e/ou alheias, durante sua trajetória de vida. Desse modo, a aproximação do narrador com os (com)textos pode ser uma maneira de produzir escutas que sejam *links* para a produção mais próxima da arte de narrar, como propõe Benjamin (2012).

A partir de alguns apontamentos que Benjamin apresenta em “O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, podemos buscar aproximações com a arte de narrar: “nunca entendi e não entendo até hoje os sermões da imprensa dizendo que é preciso estudar o povo. É preciso simplesmente conhecer o povo como a própria vida, não estudando, mas vivendo-a” (LESKOV apud VÁSSINA, 2012, p. 213). Nesse nunca entender o *estudar o povo*, que em sua época era algo tão fomentado, Leskov também nos faz refletir, transpondo sua inquietação para o contexto da escola.

Dessa maneira, para pensar esses (com)textos, é preciso *vivermos* o cotidiano educativo, não apenas *estudá-lo*, afinal, “[...] a educação é alguma coisa que existe no povo, mesmo quando não há escola, em tudo o que ele faz e cria para ensinar e aprender [...]” (BRANDÃO, 1984, p. 90). Essa compreensão contribui para ancorarmo-nos em propostas metodológicas que tenham como princípio a colaboração com os sujeitos da escola.

Também Freire (2014) salienta que a ação de pensar o povo não pode ser elaborada sem ele, pois o povo é protagonista de seus fazeres e saberes tradicionais. Apropriamo-nos de tudo do que participamos e guardamos em nossas memórias aquilo que antes fazia parte das memórias de outros, já que “[...] o lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 160).

Os estudantes, crianças ou adolescentes, e os(as) professores(as), em suas brincadeiras, jogos, situações cotidianas, se aproximam do *camponês sedentário* e do *marinheiro comerciante* de Benjamin (2012). Assim podemos considerar, já que apresentam sua arte, culturas e tradições e, no mundo macro, criam seu(s) pequeno(s) mundo(s), estabelecendo diálogos entre os signos culturais presentes nos (com)textos em que transitam. Nesse sentido, entendemos que

[...] o agir humano, a história real e a história como concepção sobre esse mesmo agir constituem-se a partir das relações do homem com a natureza e com todos os seres que a ela pertencem, com os outros homens e consigo mesmo. Ao agir e ao conhecer, o homem se aperfeiçoa [...] (CIAVATTA, 2009, p. 59).

Assim, nos intercâmbios com os (com)textos da escola em que estão inseridos, os sujeitos elaboram suas narrativas e se aproximam da comunidade, não desistem, permanecem na instituição de ensino, conhecendo suas particularidades, fragilidades e potencialidades, podendo, assim, produzir ações que sejam a “cara” da escola.

As memórias que enfatizam as experiências alheias podem ser relacionadas com o *marinheiro comerciante*. As *viagens*, considerando ainda os sujeitos do espaço educativo, são pensadas na perspectiva de que tais atores sociais estão em constante ir e vir, fazendo *viagens* em (com)textos com os quais estabelecem diálogos – leituras e releituras de mundo: as apreciações de filmes, novelas, propagandas, desenhos animados, passeios virtuais, avalanches de informações nas redes sociais, jornais, revistas etc., enfim, com os elementos artísticos e culturais diversos com que os sujeitos se deparam no dia a dia.

Conhecimento de mundo e aproximação com os (com)textos constituem o bom narrador. Essa compreensão pode ser estendida ao pesquisador: o ir e vir aos espaços da pesquisa, nos diálogos com os autores e outros pesquisadores, na interação com os sujeitos, com os documentos etc. são momentos de encontros e desencontros com o objeto de pesquisa, movimentos que também constituem uma maneira de produzir os dados e as análises com mais propriedade, ou ainda, podemos ousar dizer, de se aventurar na tentativa de narrar com arte.

O fato é que não estamos sozinhos, não aprendemos sozinhos e muito menos ensinamos na solidão, mas, sim, entre as gerações; somos seres interativos. O

ensino da Arte se coloca nesse lugar, com os arcabouços cultural, social, histórico, político, pois “[...] a educação em arte não acontece no vazio, nem desenraizada das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo” [...] (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 38).

Desse modo, com a colaboração do outro, dos outros, os conhecimentos são elaborados e a formação se dá de maneira mais significativa, com “[...] interação social plena de significado, fundada na **reciprocidade mutuamente benéfica** [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 96, grifo do autor). Mesmo que não estejamos na companhia física de outros sujeitos ou de objetos, temos o aparato, portfólio de memórias e de imagens que se constituem/constituíram nessas relações, reiterando que a educação compõe-se de linguagens entre sujeitos, entre objetos, entre memórias e imagens, entre fatos... Entre pares ou com sujeitos de outras gerações, assim nos constituímos.

Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 116, grifo meu) alerta que “[...] a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A **com** B, mediatizados pelo mundo [...]”, um processo que passa por estabelecer relação com o outro, com o mundo, para produzir conhecimentos, seja nas aulas de Arte ou em outra disciplina, bem como em espaços não formais. Tal processo se configura a partir das linguagens, que, por sua vez, constitui-se sócio, histórico e culturalmente nessas relações. Sendo assim, linguagens e narrativas estão interligadas, independentemente de serem gráficas, plásticas, gestuais, sonoras etc., pois

[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito [...] (BENJAMIN, 2012, p. 239).

Narrar, então, vai além da linguagem do falar, está no cantar, no gestualizar, no desenhar, no esculpir... Faz-se nas trocas, ocorram elas entre o próprio fazer e o produtor; estendendo-se a outros sujeitos, no caso de prática coletiva, pois mesmo sem perceber as trocas acontecem; sejam elas evidenciadas no momento em que estão sendo produzidas ou, posteriormente, quando são lembradas. De algum modo, apropriamo-nos desses conhecimentos quando achamos conveniente, deles fazendo uso na forma de narrar, já que “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros [...]” (BENJAMIN,

2012, p. 217). Mesmo que fiquem guardadas por longa data, são as lembranças que nos acompanham desde a infância até a velhice, pois se guardamos algo em nossas memórias é porque foi significativo para nós.

Tendo em vista que muitas narrativas não se encontram nos livros, didáticos ou não, é preciso dedicar momentos de nossas vidas para a escuta de histórias que estão guardadas nas memórias de pessoas presentes no nosso convívio. Escutar histórias é provocar seu cultivo, é recordar e expressar as saudades, boas ou ruins. Cultivar as lembranças é fato importante para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, tendo em vista o legado deixado por Maquiavel (2014, p. 75), cuja proposta delineada para o exercício da mente de um príncipe inclui que ele “[...] deve ler livros de história, refletir sobre os atos dos grandes homens [...]”. Esse pensador sugeriu, assim, o estudo das narrativas passadas para lidar com o presente e o futuro, de maneira que o príncipe pudesse aprender com as práticas já produzidas em determinados momentos históricos.

No que tange ao uso de narrativas na pesquisa em Educação, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) enumeram que há quatro tipos, cada um cumprindo finalidades distintas.

- a) Quanto à **narrativa como construção de sentidos para um evento**, esses autores salientam que a pesquisa deve corresponder fundamentalmente à história oral dos sujeitos, recaindo sobre fatos/eventos históricos rememorados pelos envolvidos, contribuindo para pesquisas de terceiros.
- b) A **narrativa (auto)biográfica** constitui-se na escrita de si, no caso da autobiográfica, e, na biografia, se apresenta quando os dados são produzidos a partir da história de vida de outra pessoa. Como mencionam os autores, essa forma de narrar contribui para compreender assuntos emergentes: ensino-aprendizagem, identidades profissionais, ciclos de vida etc.
- c) Por sua vez, a **narrativa de experiência planejada para ser pesquisa**, conforme os autores, considera

[...] a prática pedagógica subjacente à pesquisa, na medida em que esta possui uma intencionalidade prévia. O planejamento das ações é concebido de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos

projetos de pesquisa. Visam, por exemplo, à avaliação ou à testagem de recursos didáticos previamente planejados, com estratégias e ferramentas de mediação previstas para produzir determinados dados [...] (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 6).

- d) Por fim, a **narrativa de experiências do vivido ou narrativa de experiências educativas** é entendida pelos autores como base das pesquisas realizadas a partir de experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, que a toma como objeto de compreensão. Decorre de situação vivencial, “[...] em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas [...]” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 6) produzidas ao longo do processo de pesquisa.

Apoiada na escuta dos colaboradores, possibilitando momentos a partir dos quais pudessem constituir-se autores de suas próprias narrativas, a pesquisa relatada nesta tese apresenta características dos dois últimos tipos. As narrativas produzidas foram pensadas como “experiências planejadas” e “experiências do vivido”. Nessa perspectiva, tiveram como baliza as imagens e as memórias dos sujeitos participantes. Também foi necessário planejar/propor uma configuração metodológica nova no espaço escolar, especialmente no Ensino Fundamental, no qual estão situadas as crianças/adolescentes colaboradoras desta pesquisa, as rodas de conversa, das quais lançamos mão para evocar as narrativas do vivido.

Desse modo, tendo como guia a classificação de Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 38, grifo meu), a pesquisa empreendida produz uma “[...] narrativa *da* experiência e não **sobre** a experiência, se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria”, produzida na interação entre os sujeitos e que, “[...] ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes [...]” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

No que diz respeito aos encontros intergeracionais, é importante destacar o conceito de geração, apresentado por Mannheim (1952, p. 69) como um processo contínuo, social e historicamente constituído:

[...] a geração não é um grupo concreto no sentido de uma comunidade, isto é, um grupo que não pode existir sem os seus membros terem um

conhecimento concreto uns dos outros, e que cessa de existir como uma unidade mental e espiritual assim que é abolida a proximidade física. Por outro lado, ela não é de modo algum comparável a associações tais como as organizações formadas para um objetivo específico [...].

Sendo assim, entendemos a geração como fenômeno social, vinculada a partir de certos modos similares de vários sujeitos, dentro de um todo social. Os acontecimentos históricos de um determinado período constituem parte de um todo social, já que “[...] a situação social está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado da vida, e o envelhecimento [...]”, conforme destacado por Mannhein (1952, p. 71).

Para esse autor, não devemos pensar a sociedade com utópica e imaginária, o mesmo também não podendo ocorrer quando se pensa nas gerações. Os sujeitos que compõem as sociedades estão sempre sendo mudados: pelo nascimento, surgem novos e, pela morte, desaparecem outros. As gerações não dão conta de participar de tudo; “[...] os membros de qualquer uma das gerações apenas podem participar de uma sessão temporalmente limitada do processo histórico [...]”, observa Mannhein (1952, p. 74), ressaltando a importância de se cultivar as culturas e tradições existentes.

Tendo isso em mente, a questão é pensar as gerações compostas de sujeitos únicos, que fazem parte de uma unidade histórica, social e cultural. Em função das transformações sociais, que, influenciadas pela tecnologia avançada, estão cada vez mais rápidas, as gerações contemporâneas situam-se nesse lugar de mudanças e reações diversas a cada novo contato cultural, participando de mais culturas, porém, de maneira mais superficial, por essa participação ser efêmera. Não há como mensurar os ganhos e perdas, mas o fato é que, com esses grupos, a educação precisa se colocar como mediadora entre as trocas geracionais.

Pesquisador atualmente reconhecido por estudos aprofundados no campo da sociologia da infância e das culturas que a permeiam, Manuel Jacinto Sarmento traz uma visão abrangente, considerando as culturas da infância nas encruzilhadas do que ele denomina *segunda modernidade*. O autor trata de alguns pontos que nos fazem refletir sobre a criança e sua produção cultural: “[...] conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades” (SARMENTO, acesso em 10 mar. 2012).

Partindo desse princípio, as narrativas produzidas pelas infâncias no intercâmbio com os adultos dinamizam os repertórios artísticos e culturais. Logo, o trabalho colaborativo se dá nos processos de narrar com o outro, com os outros. Sarmento e Pinto (acesso em 12 jan. 2016) propõem um olhar para as infâncias e as crianças – o que nos remete às gerações –, no sentido de compreendê-las como categorias sociais, que se distinguem de outros grupos, alertando que uma

[...] categoria que se define pela idade é muito mais do que um conceito para dar conta da totalidade das pessoas que ainda não completaram 18 anos. Há fatores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como construção social [...] (SARMENTO; PINTO, acesso em 12 jan. 2016).

Nesse sentido, escutar as crianças e os adolescentes, percebendo as particularidades de seus mundos sociais, perpassados pelas artes e culturas, nos propicia melhor entendimento de seus modos de interagir e produzir narrativas, tendo em vista os encontros intergeracionais, pois

[...] uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1994, p. 81).

Sabemos que o processo de produção de conhecimentos está conectado às memórias e imagens. As narrativas estão em constante redimensionamento, pois são repletas de imagens e memórias de diferentes fontes, formatos, cores, sabores, e “[...] o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam [...]”, como lembra Guimarães Rosa, em “Grande sertão: veredas” (GUIMARÃES, acesso em 2 jan. 2015).

Esse desafinar pode ser conectado ao momento de estranhamento, tendo em vista que não conhecemos todas as culturas e todas as práticas produzidas no contexto escolar. Nessa perspectiva, elas se aproximam ou se distanciam do nosso pensar. Muitas vezes, na primeira aproximação, não nos sentimos pertencentes a elas; talvez isso ocorra mesmo depois de conhecê-las e tentar com ela nos afinarmos. Os momentos de intercâmbio, de diálogo, de troca, é que nos permitem esse afinar e desafinar intercultural, sendo que cada um lida de maneira peculiar com esse processo, que pode ser compreendido como

o espaço da 'interculturalidade' e deste deriva a ideia de que essa relação 'entre' culturas também deve ser concebida com um enfoque normativo que permita abrir um espaço a favor de um novo modo de articular as diferenças em nossas sociedades [...] (TAPIAS, 2013, p. 128).

Assim, conhecer e respeitar as diferenças na comunidade escolar, no sentido de perceber que estamos rodeados de pessoas com distintos modos de pensar, de ser, de agir, de sentir, de tocar, de olhar, enfim, de estabelecer diálogos com os (com)textos, é entender que a interculturalidade é esse lugar de ser e estar no mundo. Como dito, conhecimento de mundo e aproximação com seus (com)textos constituem o bom narrador.

As culturas e as artes conectam-se nas narrativas dos povos, desde as histórias mais antigas da humanidade, constituídas na Pré-história, até os dias atuais. Elas estão em todos os lugares e, nesses espaços, podemos compartilhar e dialetizar, elaborar e produzir novas artes e culturas, que não se concluem, não têm um ponto final, estão sempre em movimento, interferindo em nossas práticas, tendo em vista as “[...] formas de expressão subjetivas e sociais, de diferentes infâncias [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 12-13).

Em consonância com a afirmação de Ferraz e Fusari (2009), as mudanças são caracterizadas pela dinâmica social, podendo ser confirmadas ou refutadas durante a docência, o que me provocou a buscar entender as culturas. Para tanto, recorri a alguns documentos, entre eles a Enciclopédia Einaudi, que apresenta a palavra cultura a partir de várias vertentes. No contexto da pesquisa aqui relatada, as culturas são pensadas de modo “[...] a adornar a nudez do corpo humano [...], uma vez que as peças de vestuário são intercambiáveis, também a cultura e as parcelas de culturas (traços culturais) poderão existir no plural” (CULTURA COMO EXPRESSÃO DO SISTEMA SOCIAL, 1985, p. 102). Muitas vezes, esses traços culturais, que são a “cara” da escola, ficam invisibilizados, escondidos, guardados em núcleos de memórias, estejam eles situados apenas em nossas lembranças ou conservados em sua materialidade – fotografias, roupas, adornos e outros elementos que fazem parte da escola e que nos fazem recordar nossas histórias.

Para dialogar acerca das artes e das culturas, foi relevante levar em consideração as perspectivas histórica, dialética e estética. Na perspectiva histórica, por exemplo, a enciclopédia Einaudi esclarece que, nas considerações de Marx,

[...] a revolução industrial que tivera lugar na Europa Ocidental, ao longo do período 1750-1850, era uma verdadeira **revolução**, no sentido em que tinha criado um novo sistema de relações sociais e econômicas, e em um novo conjunto de instituições sociais, sem precedentes históricos [...] (CULTURA, 1985, p. 117, grifo da obra).

A partir desse evento histórico, novos redimensionamentos sociais não cessaram de acontecer, interferindo em todos os espaços, a começar pela instituição mais fundamental da sociedade, a família. Tal instituição precisou reconfigurar sua dinâmica, em função da entrada da mulher no mercado de trabalho, surgindo novos modos de lidar com a rotina doméstica e antecipando a entrada das crianças na escola, para que, desse modo, as mães pudessem ir ao trabalho, que passou a não mais ocorrer apenas em sua residência.

No campo estético, as culturas podem ser vistas em seus aspectos econômicos, históricos e funcionais, bem como em seu simbolismo, que nos mostra uma perspectiva ampla, sem restrições ou reservas, colocando-se entre o real e o imaginário. As culturas, vistas como linguagens, sem linearidade ou segmentação, têm nos sentidos fatores indispensáveis para que se estabeleçam as relações na mistura entre prática e teoria, impregnadas de imagens e memórias. Despir e vestir, afinar e desafinar, é perceber a práxis educativa como processo, como algo que precisa ser descoberto e construído nos movimentos, nas relações históricas, sociais, culturais (FONSECA DA SILVA, acesso em 1 jul. 2015) e também estéticas.

Para Bosi (2008, acesso em 12 jun. 2014), o termo cultura é de difícil definição, já que ela pode ser vista a partir de várias perspectivas. Assim, tal como esse autor, o entendimento é o de que a palavra cultura não deve ser rotulada a partir de um significado, mas como um conjunto de significados produzidos a partir dos (com)textos, tendo em vista que vivemos em espaços repletos de possibilidades. É permitir-se escutar, tocar, degustar, cheirar e olhar os (com)textos... Dessa maneira, no poema “Não basta abrir a janela”, com Alberto Caieiro, Fernando Pessoa (NÃO, acesso em 20 nov. 2014) lembra que

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores

O poeta nos faz refletir sobre o quanto é necessário, nesse espaço de interculturalidade, ter sensibilidade e se permitir utilizar todos os sentidos ao ser mediado pelas artes e pelas culturas. Conhecer para respeitar e valorizar esse portfólio intercultural, promovendo “[...] o resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo [...]” (MERLER; FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 17) é proposta para perceber, por meio dos sentidos, os movimentos e as nuances trazidos com os sujeitos e seus (com)textos.

A criança/adolescente e o(a)professor(a), sujeitos protagonistas de suas histórias, trazem emaranhados de tramas culturais vivenciadas. Reconhecer-se como parte desse todo, em seus bairros, em sua comunidade, é relevante para o cultivo das artes e das culturas, pois sabemos que muitas culturas tradicionais, geralmente, ficam à margem do cotidiano escolar. Dá-se destaque às culturas que um determinado grupo quer propagar, muitas vezes, a partir de (com)textos distantes, de lugares aos quais não nos sentimos pertencentes.

No que diz respeito a essa troca que as gerações estabelecem, retornando a Mannheim (2004), esse autor ressalta que geração não é um conceito que se reduz à data de nascimento em um tempo comum, mas se fundamenta na partilha de acontecimentos sociais e experiências significativas que originam uma consciência comum ao longo da vida. Trata-se, assim, de uma categoria analítica das mudanças sociais. Nesse sentido, essa categoria

[...] é independente das crianças; estas são actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a ‘geração’ está continuamente a ser ‘preenchida’ e ‘esvaziada’ dos seus elementos constitutivos concretos [...] (SARMENTO, 2005, p. 364).

Assim, perceber as relações entre os sujeitos colaboradores na pesquisa é entender que as culturas estão emergindo em cada núcleo social, no nível micro ou macro. Compreender como se estabelecem essas construções é desafiador, já que, conforme Sarmiento (2003), o processo de produção interpretativa é singular, produzido por cada criança, de maneira única.

O fato é que, em suas experiências, a criança “[...] carrega consigo sua história e cultura, revelando, assim, uma plasticidade permanente nas formas que encontra para reinventar a realidade [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 118). Em suas reinvenções, cria

e recria a partir das memórias. Nesse sentido, as gerações se constituem nas relações entre os pares, entre adultos e crianças, entre crianças e elementos com os quais elas estabelecem diálogos, que são conexões para elas produzirem seus modos de ser, perceber e estar no mundo, de maneira dinâmica, “[...] como sujeitos do conhecimento e, portanto, em condições de atuar criticamente nos modos de pensar e de produzir [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 10) na sociedade em que vivem, nos grupos dos quais participam.

Mais uma vez, é preciso lembrarmos que as culturas são diferentes, mas, apesar disso, não devem ser hierarquizadas, conforme adverte Brandão (2007). Dessa maneira, não devemos desqualificar qualquer que seja a cultura ou a arte presente na escola ou em seu entorno, pois não existe cultura ou arte melhor ou pior, apenas diferentes. Daí a grande relevância de se pensar o ensino da Arte a partir do entendimento da aula como espaço de trocas, centrado em narrativas que partem de questões concretas, problematizando-as e buscando meios de produzir conhecimentos que contribuam para o cultivo das imagens e das memórias. É necessário pensar e repensar as ações propostas na escola, para que ela seja, todos os dias, espaço de reflexão e produção de mudança da realidade, percebendo que a transformação deve começar por nós mesmos, para produzir as mudanças na comunidade escolar. Por isso, a cada professor(a), em especial o de Arte, cabe possibilitar momentos de escuta.

A tentativa de mudança fez com que, nesta pesquisa, organizássemos rodas de conversa para nos aproximarmos da perspectiva de compartilhar imagens e memórias. Nos núcleos familiares, as rodas de conversa aconteciam com mais frequência antes do surgimento dos aparelhos de comunicação, pois constituíam o meio de se saber as notícias e cultivar as histórias em família, em comunidade... Até pouco tempo (década de 1980), em família, os sujeitos sentavam-se juntos para assistir, na televisão, ao noticiário, às novelas, aos filmes etc. Hoje, no entanto, com a internet e a fácil aquisição de recursos tecnológicos, em sua maioria, eles interagem apenas com seus dispositivos (via redes sociais), cada qual em seu espaço, ou, quando juntos em um mesmo espaço, continuam as interações apenas com seus aparelhos e, dali mesmo, às vezes, se comunicam com os familiares (ainda que estes estejam fisicamente ao seu lado).

Na escola, a tecnologia avançada ainda está chegando e, aos poucos, vai se integrando às práticas educativas. Nesse contexto, as rodas de conversa são pouco utilizadas, em função de vários fatores, dentre os quais podemos destacar

[...] a perspectiva de homogeneização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades, poucas possibilidades no cotidiano escolar para a inclusão do diverso [...] (WARSCHAUER, 2004, p. 3).

São as marcas da pedagogia tradicional, ainda presentes em algumas práticas na educação, nas quais “[...] a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria [...]. O aluno é, assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 67), havendo, assim, o distanciamento entre o(a) professor(a) e os alunos(as).

A forma circular de conversas é prática educativa que, na perspectiva da educação libertadora proposta por Freire (1995), constitui um círculo de cultura, momento para escutar e ser escutado, na dimensão dialética, incorporada à afetividade, tendo em vista que “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela [a ação] e, a partir disso, a uma nova ação [...]” (FREIRE, 2011, p. 80).

Hoje, percebemos que tal prática é frequente nos espaços de Educação Infantil, nos quais os eixos do currículo são interações e brincadeiras (BRASIL, 2010). O(a) professor(a) senta-se no chão da sala, junto às crianças, que conversam sobre suas vidas e assuntos planejados pelo(a) docente. Quando elas chegam ao Ensino Fundamental, porém, a roda de conversa é menos utilizada. Nessa transição, parece que a criança salta de uma infância a outra; até mesmo o mobiliário é diferente. Nas escolas de Educação Infantil do município da Serra-ES, mesas e cadeiras formam as rodas; em pequenos grupos, as crianças fazem os exercícios. Já no Ensino Fundamental, as cadeiras individuais compõem o cenário da sala. Assim, passam a sentar-se enfileiradamente; as rodas de conversa pouco ou não mais acontecem.

Nesse sentido, é importante lembrarmos Vázquez (2007, p. 31), segundo quem a ação docente está tão absorvida na própria cotidianidade, que

[...] está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo [se] pode dizer da visão que [se] tem da própria prática. Sua consciência nutre-se também de

aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc. Não enfrenta nunca um fato puro, está integrado em uma determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva [...].

Nesse cotidiano, percebemos que, em sua maioria, as práticas dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental encontram-se ultrapassadas, sem reelaboração, sem reinvenção; os(as) docentes estão interessados em ensinar a turma a ler e escrever o mais rápido possível e passam a reproduzir exercícios propostos nos livros didáticos e a encher o quadro com exercícios repetitivos, corroborando a pedagogia tradicional.

No que diz respeito à decisão pelo uso das rodas de conversa, podemos lembrar a observação de Cavalcante (2001), quando afirma que o individualismo e a arrogância trazida pela detenção do conhecimento fazem as pessoas se distanciarem da partilha. A partilha de saberes foi justamente o objetivo que tivemos em mente quando proposta a realização das rodas de conversa.

O formato circular é uma abordagem que implica a aproximação entre os sujeitos, bem como tenta desmistificar o papel do(a) professor(a) como detentor(a) do conhecimento. Na roda, há “[...] um deslocamento do olhar do educador e de sua organização de trabalho, a sala de aula. A prática da roda ou do círculo é uma forma ancestral de unir as pessoas, um instrumento de mediação, que permite a integração e a horizontalização do olhar” (UMA PROPOSTA, acesso em 24 set. 2015). Trata-se de uma dinâmica que possibilita trocas diversas, estreitando a proposta colaborativa entre os sujeitos. Tendo em mente que a pesquisa é um processo de criação de conhecimento, a roda de conversa é

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, um processo mediado pela interação com pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo [...] (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Nas rodas de conversa, todos podem se perceber e perceber o outro. Essa estratégia propiciou o processo de colaboração, no qual os sujeitos da escola foram envolvidos na prática da escuta e, sempre que possível, suas sugestões foram

acatadas. Nesse movimento, buscamos tornar o momento da aula uma realidade vivida “[...] onde [sic] se fala do tempo que faz ou do sabor de uma fruta, e das condições em que tal fala é possível (sem os álibis da ciência, sem as culpas que a política atribui ao individual, ao estético, ao ‘inútil’) [...]” (BARTHES, 2013, p. 106-107).

A colaboração implica a partilha, não a existência um detentor de saberes, pois todos têm o que aprender e o que ensinar, um trabalho de *ensinar-e-aprender*, de um *saber-partilha* (BRANDÃO, 2003), pois, de fato, “não há educação quando estamos em uma situação autoritária, monológica e hierárquica [...]” (VIDON, 2014, p. 175). Compreendemos a importância dessa partilha para aproximar as culturas individuais da coletividade. Se possibilitamos a partilha de narrativas, elas serão conhecidas pelos que estão presentes na aula. Logo, as narrativas mostram-se repletas de tensões, abrindo espaço para discussões que vão além dos conteúdos preestabelecidos, como forma de valorizar e respeitar o outro e suas culturas.

Este capítulo discorreu sobre as rodas de conversa como estratégia metodológica importante para promover a colaboração nas aulas de Arte que acontecem no espaço escolar, assim como ocorreu no processo desta pesquisa. Os dados produzidos em colaboração com as professoras de Arte e História e com as crianças/adolescentes de 6º/7º ano na Emef Sonia Regina, localizada na Serra-ES, são apresentados e analisados no Capítulo 4, a seguir, destacando as narrativas desses sujeitos e utilizando o referencial teórico para sobre elas por luz.

4 IMAGENS E MEMÓRIAS: NARRATIVAS DA CIDADE À ESCOLA

Este capítulo constitui uma narrativa sobre o desenvolvimento da pesquisa relatada nesta tese, que, como já mencionado, englobou dois períodos, assim delimitados: o de exploração, que ocorreu de fevereiro a dezembro de 2015, buscando nos aproximarmos da comunidade escolar, reelaborarmos o projeto de ensino de Arte e definirmos os momentos de roda de conversa; o período que se desenrolou nos meses de abril, maio e outubro de 2016, buscando cumprir o que constituiu o objetivo geral da pesquisa, ou seja, descrever o processo de produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes, em rodas de conversa.

[...] O avesso da vida
é a vida ainda
Um lado é o outro
e a ida, a vinda

(BRANDÃO, 2015, p. 93)

Esse trecho da poesia de Brandão nos faz refletir sobre o quanto a pesquisa de campo se coloca nesse lugar de vida, de vidas, e que, sabemos, mesmo quando não estamos fisicamente presentes nos espaços educativos, quando, por exemplo, retornamos às nossas casas, eles não saem de nós, presentificam-se em imagens e memórias, no ir e vir de tantos (com)textos que percorremos.

As imagens e memórias aqui presentes foram narradas pelos sujeitos envolvidos, oralmente e em registros textuais, durante todo o processo investigativo. As narrativas foram produzidas em grande quantidade, compondo um acervo de elementos complexos que emergiram no contexto da colaboração estabelecida entre a pesquisadora e os atores da escola Emef Sonia Regina, lócus do estudo apresentado nesta tese. A esse acervo, foram integradas minhas percepções sobre os movimentos ali ocorridos, o conhecimento já produzido pelos autores que constituíram referência teórica para este trabalho, bem como narrativas produzidas em colaboração com os integrantes do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias. É preciso frisar, no entanto, que a cada nova leitura é possível ter novas percepções e análises e assim também ocorrerá a cada leitor que se dispuser a dialogar com esta obra.

A seleção dos dados a serem analisados incluiu textos que, tendo como baliza a problemática deste estudo, constituem os mais importantes produzidos no trajeto da pesquisa. Assim, podemos destacar:

- a) escritos produzidos a partir do vídeo assistido sobre a história da Serra-ES, cujo conteúdo foi conectado aos fatos experienciados pelos narradores nas visitas-passeios à Serra-Sede;
- b) narrativas orais e escritas sobre a *Grande roda de conversa*;
- c) narrativas orais e escritas produzidas nas rodas menores (*Roda de Lembranças* e *Roda de Bate-papo*);
- d) narrativas orais, escritas e imagéticas produzidas com a interferência de fotografias da escola.

4.1 APROXIMAÇÕES COM A TURMA: ESTABELECENDO A COLABORAÇÃO

No capítulo anterior, vimos que os professores(as) do Ensino Fundamental distanciam-se das práticas lúdicas presentes na Educação Infantil, as quais deveriam perpassar todos os seus segmentos, das séries iniciais até o 9º ano, já que “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’ [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 102). Nesse sentido, a proposta lúdica tem em sua essência o “gostinho de quero mais”; a criança se envolve de tal forma com os jogos e brincadeiras, que não se cansa de interagir e, nessas interações, cria e recria seus conhecimentos a respeito de si e dos outros, bem como da proposta planejada pelo(a) professor(a).

Nessa perspectiva, no primeiro momento com a turma de crianças/adolescentes com as quais foi realizada a pesquisa relatada nesta tese, em julho de 2015, na presença das professoras colaboradoras, experienciamos a ludicidade a partir da “dinâmica da parceria”, aplicada para dialogarmos sobre a importância da colaboração dos atores para a realização deste estudo. A opção pela dinâmica ocorreu tendo como base o argumento de Vigotski (2010, p. 206): “[...] no jogo, na mentira, na fábula, a criança encontra uma fonte infinita de vivências, e a fantasia em si sobre uma espécie de novas portas para as nossas necessidades e aspirações de uma saída para a vida

[...]”. Assim, a criança/adolescente vai se constituindo, organizando pensamentos e comportamentos, desenvolvendo-se de maneira a ampliar repertórios que contribuirão para pensar ações futuras.

Tendo isso em mente, fomos para o Laboratório de Informática Educativa²¹ da escola, no qual há dois blocos de cadeiras, sendo que a turma optou por aglomerar-se em um deles (Imagem 2). Uma bala foi distribuída a cada criança/adolescente, sendo solicitado que a abrissem usando apenas uma das mãos, sem a ajuda de qualquer outra parte do corpo, dentro de 30 segundos. Duas das crianças/adolescentes conseguiram; as demais o fizeram com a colaboração dos colegas.

Imagem 2 – Dinâmica da parceria



Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir da dinâmica, mediamos reflexões sobre a importância da colaboração de cada criança/adolescente, um convite para que atuassem com base nesse princípio no processo de realização da pesquisa. Todas manifestaram aceitar o convite.

Posteriormente, ainda no ano de 2015, ocorreram outros momentos exploratórios, visando a uma maior aproximação com a turma. A princípio, eles obedeciam à dinâmica usada pelas professoras colaboradoras em suas disciplinas, na própria

²¹ O espaço é utilizado para realizar projeções audiovisuais, sendo preciso fazer agendamento antecipado, o que, para a atividade em questão, foi feito pelas professoras Penha e Janisse.

sala em que a turma assistia às aulas, na qual as crianças/adolescentes sentam-se em cadeiras enfileiradas (Imagem 3).

Foi nesse ambiente que promovemos a reescrita das biografias produzidas no início do ano de 2015 a pedido da professora Janisse (História). Tal estratégia foi por ela usada para conhecer as histórias de vida das crianças/adolescentes. Esse também era o intuito quando foi proposta a reescrita do material, sugerida pela professora Janisse e acolhida a partir da compreensão que “[...] o pensar de si, falar de si e escrever sobre si emerge em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas [...]” (SOUZA, 2007, p. 68). As autobiografias haviam sido escritas apenas para a leitura da professora. Na reescrita, os narradores puderam redimensionar alguns fatos, tendo em vista que, desta vez, eu também faria a leitura do material.

A aproximação com as crianças/adolescentes foi desencadeada por vários fatores, incluindo o momento de apresentação de suas narrativas pessoais. Nesse exercício, além de revisitar suas imagens e memórias, acrescentar ou retirar fatos, elas puderam se (re)conhecer. Esta tese não faz exposição e análise aprofundada desse material, tendo em vista que não foi o foco principal da pesquisa, já que “o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 56).

Imagem 3 – Reescrita das autobiografias



Fonte: acervo da pesquisadora.

O conhecimento mais aprofundado sobre a turma se formou a partir das narrativas seguintes, durante todo o processo da pesquisa, em diversos momentos em que estivemos fisicamente juntos ou quando a produção das crianças/adolescentes estava sendo observada para a escrita desta tese.

No decorrer do processo de pesquisa, percebemos que aquela sala de aula não mais seria o espaço adequado para as atividades que havíamos planejado em colaboração com os atores. A intenção, como dito, era estabelecer as trocas a partir de rodas de conversa, entendendo que tal estratégia seria a mais adequada para provocar discussões e promover a interação dos sujeitos entre si e, no caso da pesquisa empreendida, entre eles e as imagens e as memórias da escola e do bairro. Para viabilizar a realização das rodas de conversa em espaço que comportasse os atores, a professora Janisse sugeriu solicitarmos à professora Penha a disponibilização da sala de artes, o que foi feito.

Na sala de artes, realizamos um importante momento exploratório ocorrido em 2015, quando estabelecemos diálogos sobre a história do município da Serra-ES e da escola (com apreciação de vídeos, imagens da cidade, da escola etc.), que foi seguido de uma visita-passeio a espaços de memórias da cidade, a saber, o Museu Histórico da Serra, a Casa do Congo e a escultura Chico Prego. Assim, reunidos na sala de artes, assistimos ao vídeo “História da Serra”.

Os momentos seguintes também transcorreram no mesmo local, no qual foi possível às crianças/adolescentes experienciar a proposta da roda. Ainda assim, pelo fato de ali haver mesas coletivas, também não pudemos nos posicionar em círculo (Imagem 4), embora tenhamos ficado mais próximos uns dos outros e produzido trocas de forma semelhante às que ocorrem nas rodas de conversa. Mesmo que as rodas tenham tido uma dimensão diferente, por fatores como adaptação de espaço, quantidade de crianças, tempo disponível para os diálogos, o escutar e o ser escutado, a roda de conversa que realizamos na escola ocorreu como um exercício para pensarmos esse momento com mais recorrência nas práticas pedagógicas.

Imagem 4 – Conhecendo um pouco da história da cidade



Fonte: acervo da pesquisadora.

Sabemos que,

[...] na educação formal, a Roda é pouco presente, devido a muitos fatores. Entre eles, a perspectiva de homogeneização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, de tal maneira a deixar poucas oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades [...] (WARSCHAUER, 2004, p. 15).

Assim, com as rodas de conversa, as trocas foram feitas a partir de uma organização nova para aqueles atores. Mudar é um processo, mas fomos

[...] educados numa concepção estreita, que privilegiava os interesses e necessidades de uma maioria, dentro de padrões que se convencionava ser de 'normalidade'. Além disso, essa concepção é também enraizada nas vivências pessoais dos educadores, como alunos que foram, desde a

educação básica à superior. As experiências de suas histórias de vida permanecem, frequentemente, como referenciais para sua atuação profissional, pois elas forjam suas visões de mundo, de escola, de 'certo' e 'errado' (WARSCHAUER, 2004, p. 1).

Nesse sentido, a mudança ocorre aos poucos, enredando-se a novas/outras culturas e dimensionamentos contemporâneos. Nesse sentido, passamos a produzir as narrativas nesse contexto de introdução desse novo desenho para o ensino da Arte, perpassada pela colaboração e pelas rodas de conversa.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

4.2.1 Narrativas sobre a cidade

Antes da apreciação do vídeo a respeito da história da cidade da Serra (BORGES, acesso em 5 jun. 2015), instigamos os(as) alunos(as) a falarem sobre ela, narrando as histórias que haviam escutado a seu respeito ou fatos nela vivenciados. Os diálogos começaram a partir da fala da criança/adolescente Kemuel Trindade, que disse ter visto muitas empresas quando foi ao centro da cidade, denominado Serra-Sede. André Gonçalves, por exemplo, lembrou-se de que ali havia muitos carros e casas, além de prédios grandes e uma pista de automobilismo. Os colegas, porém, corrigiram-no, informando que a pista fica em outro bairro, visto da BR-101, rodovia que corta o município e se estende até a altura da Serra-Sede. A interação e interesse dos colegas por sua narrativa proporcionaram ampliação e modificação da memória do menino.

Continuando a conversa, Cléverson destacou que esteve na Serra-Sede quando foi a uma pizzaria com sua família. Lucas Lozer disse ter estado no local quando foi ao hospital – na verdade, ele se referia à Unidade de Pronto-Atendimento, popularmente conhecida como UPA, onde esteve visitando um tio. Imediatamente, Lucas de Oliveira e Kemuel Trindade disseram que também já haviam estado nesse espaço. Kemuel também se lembrou de que havia ido ao casamento da tia em um cartório situado na Serra-Sede. Helen Cristina afirmou lembrar-se da cidade, porque foi aos jogos escolares, que aconteceram em uma escola dali. Outros que participaram do evento também se recordaram desse momento.

Houve, portanto, um compartilhamento de memórias; de individuais, as memórias de encontros com a cidade, relatadas por algumas crianças/adolescentes, tornaram-se coletivas e, nesse sentido, podemos entender que “[...] a ideia que o homem forma acerca da cidade modifica-se historicamente, adquirindo sentidos diferentes [...]” (DUARTE, 2007, p. 100). Assim também ocorre com o imaginário das crianças/adolescentes, que podem se apropriar das narrativas de seus pares para produzir novas narrativas, com outros sentidos.

O fato é que “[...] a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social [...]” (HELLER, 1970, p. 20), o que nos leva a entender que somos produtores da história e a partir dela produzimo-nos. Cada criança/adolescente pode significar o momento a partir de seus encontros com os espaços da cidade, rememorando fatos vivenciados em seus contextos.

A mediação desse momento também incluiu a cidade e suas artes, tendo como foco o objeto desta pesquisa, a partilha de narrativas. Instigar a busca pelas memórias acerca do assunto levou a criança/adolescente Cléverson a expressar-se, apresentando aparente decepção, por nunca ter prestado atenção à arte da cidade da Serra-ES, lembrando-se apenas do barulho dos carros, da quantidade de prédios e lojas etc. Caio, com entusiasmo, mencionou as pichações que viu nos muros, momento em que conversamos a respeito de pichação e *grafitti*, elaborando conceitos sobre essas duas formas de expressão humana. Problematizando o assunto, a turma pode entender que, além de as paisagens e sons do meio ambiente afetarem nossas emoções, é preciso exercitar as percepções, reconhecendo que há formas de expressões diversas, que as linguagens no campo artístico e estético fazem parte do nosso mundo (FERRAZ; FUSARI, 2009). Ressaltando que este é um processo contínuo, é preciso praticar esse exercício com os sentidos, para que possamos estar atentos aos detalhes que compõem o cotidiano. Quantas vezes não nos deparamos com fatos que para nós são novos, mas que já estavam na composição da cidade há dias, meses e até mesmo anos?

As aproximações com as artes e as culturas serranas, naquele momento, foram de trocas e interações. Toda a turma manifestou interesse em ver de perto aquilo que estava em construção em seus imaginários; as crianças/adolescentes sentiram-se

empolgadas com a previsão de uma visita-passeio à Serra-Sede, não apenas para o contato com aquele território, mas por ser uma possibilidade de sair da escola e de terem uma aula diferente.

Diante disso, podemos pensar com Benjamin (2012, p. 124), quando faz a seguinte indagação: “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...]”. Logo, se não há aproximação entre os sujeitos e sua história, não se possibilita a construção de narrativas imbricadas a ela; ficamos fadados a entender nossa história apenas a partir das culturas distantes. O pensador ainda ressalta que daí advém uma pobreza de experiências, o que nos torna alienados, sem enxergar o quanto nossas culturas têm valor, impedindo-nos de ir “[...] à frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 125).

As crianças/adolescentes não conheciam a história sobre a formação do município da Serra-ES (segundo a professora Janisse, os conteúdos destinados ao 8º ano é que contemplam esse tema). Isso intriga, já que conhecer a história de nosso espaço é nos conhecermos. Por que isso deveria acontecer somente no 8º ano? Por que as crianças não estabelecem diálogos com seus espaços desde cedo? Essas e outras questões estimularam-nos ainda mais a provocar o encontro da turma com a história de sua cidade, de seu bairro, de sua escola.

Nesse sentido, promovemos apreciações de imagens e narrativas orais sobre a história da Serra-ES, registramos as narrativas, elaborando-as coletivamente, a partir da rememoração dos fatos relacionados à sua história, apresentados no vídeo exibido para as crianças/adolescentes. Nesse momento, é importante ressaltar a mediação da professora Janisse na construção de conhecimentos acerca dessa história, já que sua formação (História) lhe permite ter informações ampliadas sobre o assunto.

Assim, juntos, entendemos um pouco mais sobre a história do município, sobre a nossa história. Articulamos a história narrada, que se inicia quando os índios, os africanos e os portugueses se estabeleceram na cidade, com outros povos que contribuíram e contribuem para narrá-la, redimensionando-a continuamente. Mediamos a conversa para levar as crianças/adolescentes a perceber que além

a maioria disse que já o havia concluído, enquanto outros utilizaram aquela aula para finalizar a produção.

É importante sublinhar a importância da disponibilidade dessa professora para prosseguir na mediação. Conforme afirma Foerste (2005, p. 38), “[...] tanto a parceria como a colaboração abarcam os significados básicos de negociação e partilha de compromissos [...]”, apresentando-se com os formatos mais diversos e singulares, de acordo com sujeitos e seus (com)textos. Assim, a escola é compreendida como espaço de narrativas baseadas no estabelecimento constante de parcerias, no qual a diversidade se presentifica, sendo, portanto, um lugar de perguntar(-se) e buscar respostas, conforme observa Brandão (2003). O perguntar leva a respostas, que levam a outra(s) pergunta(s), que se elaboram na medida em que conhecemos mais sobre algum assunto. Nesse sentido, Benjamin (2013a, p. 61) lembra que o homem “[...] só nomeia as coisas na medida em que as conhece”. Sendo assim, é preciso possibilitar encontros com as imagens e memórias que ainda não foram acessadas.

Apesar de mostrar muitas imagens da cidade, o vídeo apreciado pela turma trazia narração oral de seu autor, Clério Borges. Pelo estilo da narração, voltada mais para adultos que para crianças/adolescentes, inicialmente, pensei que minha expectativa e desejo de aprendizado não haviam sido alcançados, o que foi revisto posteriormente, pois compreendi também que os silêncios abarcam conhecimentos que foram acessados pelos estudantes em momentos futuros. Além disso,

[...] a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois ela sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, dessa maneira, simultaneamente, objeto de conhecimento, mediadora do processo de apropriação das produções humanas (GONTIJO, 2013, p. 283).

Às vezes queremos resultados rápidos. Porém, o processo de formação se constrói e reconstrói no decorrer da história, podendo ser rememorado e participar de ações em determinados momentos, nos quais, talvez, não estejamos presentes para saber a relevância de determinada experiência proporcionada durante o período de execução da pesquisa na escola.

Nesse sentido, refleti sobre essa ansiedade, de forma a entender que é preciso garantir o compromisso e o respeito ao tempo do outro, um tempo e um respeito

necessários à partilha e que precisam fazer-se presentes no processo educativo, que se constitui em um espaço que é histórico, social e cultural, tendo em seu conjunto sujeitos que interagem e, nessas interações, elaboram e reelaboram narrativas, transformam-se e transformam o mundo que os cerca.

Por isso, é preciso deixarmos de pensar em uma escola utópica para entendê-la em sua concretude, repleta de narrativas, ora com marcas de uma pedagogia tradicional que se arrasta e ainda está presente nos contextos educativos, ora com indícios de práticas que se direcionam para uma educação humanizadora, tendo em vista os (com)textos presentes nessa realidade em acabamento, que não se cansa de ser reinventada, na constante busca por um cenário de concreticidade, que difere da pseudoconcreticidade, já que “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano [...]” (KOSIK, 1976, p. 11). É fato que não há como definir verdades e enganos, mas acreditamos na partilha como forma de construção de narrativas que se conectam aos (com)textos de quem narra, as quais, para um determinado grupo, em um determinado espaço-tempo, repleto de narrativas, possam estar presentes nas práticas do ensino da Arte.

Das produções das crianças/adolescentes sobre a história da cidade da Serra-ES, foram selecionadas as de duas delas, tendo em vista os critérios a seguir. A produção deveria:




- a) pertencer a uma das 23 crianças/adolescentes das quais obtivemos a autorização dos pais ou responsáveis;
- b) ter sido feita em dupla, pois seria possível perceber a interação dos sujeitos no processo de rememorar as imagens e memórias;
- c) estar entre as que disponibilizavam mais informações para as análises.

Tivemos 13 narrativas, dentre as quais duas foram produzidas individualmente; quatro, por crianças/adolescentes de quem não tínhamos autorização para divulgar dados; sete atenderam apenas aos critérios estabelecidos nos itens “a” e “b”. Dessas sete, meu entendimento era de que duas disponibilizavam mais informações. Em análise geral, elas tinham como aspectos comuns o fato de abordarem a mudança de nome da cidade, a data de fundação do município e a

presença dos índios Temiminós, que vieram do Rio de Janeiro para a Serra-ES com apoio do donatário Vasco Fernandes Coutinho, objetivando a formação da Vila de Nossa Senhora da Conceição.

Analisando a narrativa 1 (Imagem 6), percebemos que ela rememora a mistura de povos, quando as crianças/adolescentes escrevem sobre a chegada dos portugueses e dos africanos à Serra-ES. Também apresenta algumas peculiaridades, por exemplo, a lembrança de que um dos índios Temiminós se chamava Maracajaguaçu (“gato grande”), fato bastante enfatizado na narração do vídeo “História da Serra”, em função do que a menção a isso pode ter sido feita. Além disso, pode ter contribuído para essa lembrança o fato de se tratar de uma palavra indígena e longa, parecendo uma *palavra-brincadeira*.

Imagem 6 – Narrativa 1, de Kemuel Trindade e Lucas de Oliveira Girelli

EMEF Sonia Regina Gomes Rezende Franco Data: 09/09/2015

ALUNOS(AS): Kemuel e Lucas Oliveira

HISTÓRIA DA CIDADE DE SERRA

Primeiros vieram os índios, depois veio os
 portugueses e os negros africanos. A Serra
 foi fundada em 08/12/1556, o principal
 índio líder era o Maracajaguaçu
 traduzindo significa Gato Grande.
 Antes a Serra, tinha outro nome era
 Vila de Nossa Senhora da Conceição.
 Eles vieram de paraimapuã, os
 portugueses pediram ajuda ao
 donatário Vasco Fernandes Coutinho.
 E o padre Brás Buarque fundou a igreja nome
 Senhora da Conceição.





Fonte: exercício avulso realizado durante esta pesquisa.

Também foi mencionada a fundação da Igreja Nossa Senhora da Conceição. O fato é que a escrita se pautou no momento histórico inicial da cidade, encerrando-se rapidamente. Como a maioria das escritas, não houve um rememoração mais detalhado, como o que eu esperava. Porém, entendo que foi um exercício que

mostrou a necessidade de mais momentos que instiguem a produção de narrativas escritas, para que os(as) alunos(as) possam se apropriar das produções humanas que estão nas práticas sociais, do passado ou da atualidade, inserindo-as em seus textos.

A seguir, uma narrativa de cunho pessoal e poético (Imagem 7).

Imagem 7 – Narrativa 2, de Raissa Souza e Sarah Moraes

EMEF Sonia Regina Gomes Rezende Franco Data: 09/09/2015

ALUNOS(AS): Raissa Souza/Sarah Moraes

HISTÓRIA DA CIDADE DE SERRA

A fundação da Serra aconteceu
 8 de dezembro de 1556. A Serra antes
 se chamava Vila de Nossa Senhora
 da Conceição. Mas vamos voltar lá no
 passado desde antes da Serra e chamar
 Serra. Os temiminos entraram em guerra
 com Tomois, e os temiminos vieram com
 o apoio de Vasco Fernandes Coutinho.
 E depois fundação a Colônia e de
 Vila de Nossa Senhora da Conceição
 passou a se chamar Serra.

Fonte: exercício avulso realizado durante esta pesquisa.

Podemos entender o trecho “[...] mas vamos voltar lá no passado desde antes da [sic] Serra se chamar Serra [...]” como indício de um desejo de diálogo menos formal sobre o assunto. Podemos relacionar a sensibilidade das meninas narradoras e o sentido atribuído por elas ao produziram tal frase com Vigotski (2010, p. 349), quando esse pensador discorreu sobre a criação de versos: “[...] porque nesse momento isso é necessário [...] e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras [...]”. Esse pensador fez-me recordar, no momento da Qualificação II, a poesia “A educação do ser poético”, de Carlos Drummond de

Andrade²³, que vai ao encontro do pensamento de que, aos poucos, distanciamos-nos da sensibilidade que tínhamos quando criança...

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. [...]

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

[...] e a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade? [...].

Carlos Drummond de Andrade (acesso em 30 mar. 2017)

O diálogo com Drummond reitera a importância de possibilitarmos momentos para que estudantes criem e recriem a partir de suas experiências, seus sonhos, seus (com)textos, distanciando-se de exercícios mecanizados e com enunciados prontos. Na escrita dos diários de campo, por exemplo, os registros das crianças/adolescentes foram produzidos com mais liberdade, saindo da escrita padronizada. Uma maneira de pensar a poesia da linguagem, o poetizar de si e de seu lugar.

²³ DRUMMOND DE ANDRADE, C. **A educação do ser poético**. Disponível em: <<https://zellacoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Nesse exercício de escrita, a leitura do mundo (FREIRE, 1995) esteve articulada aos registros. Perceber o que estava acontecendo à sua volta, mesmo que timidamente, já que não estão acostumados com tal escrita, foi essencial para a construção de conhecimentos significativos, nos quais há a relação dinâmica entre linguagem e realidade. Logo, puderam se encantar e anunciar o ser poético que estava adormecendo.

Segundo Freire (1995, p. 9) o ato de ler,

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Também a escrita necessita do ato de ler, não apenas ler palavras, mas tudo o que está ao redor, desde um objeto até os sujeitos com os quais estabelecemos diálogos. O fato é que as marcas que trazemos de quem somos podem vir à tona se o estímulo envolver exercícios que entendam o ser poético, esse ser que mistura em sua narrativa aquilo que trouxe significado, que ele teve desejo de expressar a partir determinado (com)texto. Nessas expressões, constam as diferentes percepções de si e do mundo.

4.2.2 Narrativas da visita-passeio aos espaços de arte e cultura

Após o momento de aproximação com a história da Serra-ES, por meio de conversas, apreciação de vídeos e produção de narrativas, fomos à Serra-Sede para visitar os espaços de memória já mencionados. Essas visitas-passeios²⁴ com as crianças/adolescentes aconteceram de maneira muito prazerosa, em todos os momentos: a emoção durante as roda de conversa sobre a expectativa para esse evento; a entrada no ônibus; o percurso até os espaços; os encontros com os espaços culturais e obras de arte, bem como no retorno à escola.

Na roda de conversa anterior à visita-passeio à Serra-Sede, as expectativas surgiram a partir da mediação com imagens dos espaços, exibidas para a turma por

²⁴ Outra visita-passeio foi realizada a uma empresa de comunicação localizada em Vitória, capital do Espírito Santo, por sugestão dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. O intuito foi conhecer as formas de narrar e registrar fatos. Porém, em função dos objetivos traçados para esta pesquisa, as análises e reflexões focaram-se na visita-passeio aos espaços localizados na Serra-Sede.

meio de projeção em *Power Point*, com o intuito de promover a aproximação com os espaços antes de ali estarem fisicamente. Como relatado, as crianças/adolescentes não conheciam os espaços culturais da Serra-ES. Mesmo assim, nesse momento, as imagens foram utilizadas como meio de provocar, de suscitar lembranças, já que, “[...] a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Assim, durante essa roda, exibimos a imagem do Museu Histórico da Serra e as crianças/adolescentes reafirmaram não conhecer o local, assim como a professora Janisse, que disse nunca ter estado naquele espaço. Apenas a professora Penha disse já tê-lo visitado. Nesse momento, novas problematizações vieram à mente: como acontecem as formações continuadas dos(as) professores(as)? Há possibilidades de encontros com os conhecimentos da cidade da Serra-ES, como forma de provocar redimensionamentos em sua práxis? São perguntas suscitadas na investigação do objeto desta tese, mas que, por necessidade de delimitação, não são respondidas aqui, compondo um objeto de estudo para investigações futuras.

Quando as imagens da Casa do Congo apareceram, seis crianças/adolescentes disseram que sabiam da existência desse espaço, mas nenhuma havia estado ali. Do mesmo modo, a turma não conhecia a escultura Chico Prego. Por sua vez, quando foram exibidas as imagens das casacas de congo, dos tambores e estandartes, algumas manifestaram conhecimentos sobre os instrumentos. Porém, o estandarte foi elemento novo para a turma. A professora Penha mediu o momento, narrando uma das histórias a respeito da casaca de congo:

vocês sabem a história da cabeça? [*falando do formato das casacas de congo*]. Os escravos eram muito maltratados pelos ‘sinhozinhos’ e como não podiam fazer nada para se defender [...], eles criaram no instrumento uma cabeça com pescoço grande, para representar o ‘sinhozinho’ que os maltratava, e à noite, quando cantavam, tocavam e dançavam nas senzalas, apertavam o pescoço dos ‘sinhozinhos’ [...], como forma de extravasar suas dores.

A professora Penha manifestou muito apreço com a arte e a cultura serranas. Enquanto narrava, com fala empolgada e cheia de gestos, demonstrou experiência com os elementos culturais da cidade, mostrando-se parte da história, experienciada em muitos momentos de sua vida. Ressaltou a importância do estandarte,

destacando que ele é utilizado nas apresentações das bandas de congo do município, sendo composto por desenhos e elementos escritos, como marca de suas identidades. Explicou ainda que o nome da banda, grafado no estandarte, geralmente, é de um santo de devoção.

Interessante é que a professora fez conexões para que as crianças entendessem sua narrativa oral, articulando a casaca de congo e o reco-reco, o estandarte e o carnaval brasileiro, lembrando que as escolas de samba trazem em seus desfiles a porta-bandeira, responsável por carregar a bandeira que as representam. Também mencionou que há muitas pessoas idosas que comandam as bandas de congo, que vão tocando e cantando com suas famílias, e que há crianças bem pequenas, jovens e adultos que participam dessas apresentações. A narrativa usada pela professora corrobora Kosik (1976, p. 73), quando destaca que as manifestações do cotidiano estão diretamente ligadas à história, caso contrário,

[...] a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a história, separada da cotidianidade, se transforma em um colosso absurdamente impotente, que rompe como uma catástrofe sobre a cotidianidade, sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo [...]

Com as conexões e a contação de história lúdica e performática apresentada pela professora Penha, ficou perceptível que as crianças/adolescentes entenderam melhor a utilização do instrumento e sua inserção na manifestação cultural. O colaborador Marcelo da Rocha Soares, do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, participou da conversa, reiterando a mistura dos povos para a produção da casaca de congo, que teve a influência de indígenas e africanos.

Outra imagem exibida durante a roda que antecedeu a visita-passeio à Serra-Sede mostrava uma obra do artista serrano Walter Francisco de Assis (Imagem 8), que retrata a senhora Judite Castelo Leão²⁵, sua mãe e uma criança, na praia, com trajes de banho. As crianças/adolescentes ficaram intrigadas com o formato das roupas de praia dos personagens. Com estranhamento, elas iniciaram um processo de reflexão e trocas acerca da transformação que as roupas de praia sofreram com o passar do

²⁵ Professora de carreira, foi a primeira mulher deputada no Espírito Santo, eleita em 1967 (JUDITH, acesso em 12 nov. 2016).

tempo. Já que elas têm acesso às praias²⁶, pois o município da Serra-ES tem 23 km de litoral banhado pelo Oceano Atlântico, a conversa foi estabelecida tomando-se como referência suas próprias roupas de banho.

Imagem 8 – Imagem da obra de Assis, exposta no Museu Histórico da Serra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Diante do estranhamento, a imagem foi apreciada pela turma com mais atenção. Juntos, construímos narrativas e concordamos que, hoje, as peças utilizadas para irmos à praia foram reduzidas e que isso faz parte de transformações que ocorreram na sociedade, tendo em vista que “[...] o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo” [...] (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 192).

A partir da apreciação das imagens nessa roda, os diálogos pautaram-se na expectativa e entusiasmo com as visitas-passeios aos espaços da Serra-Sede. Alguns dos desejos demonstrados pelas crianças/adolescentes:

Ver e tocar na casaca de congo! [MARCUS VINICIUS, entusiasmado]

Tocar o tambor! [LUCAS LOZER, com alegria]

Conhecer os lugares! [THALES DANIEL ALVES]

²⁶ As praias que fazem parte do litoral da Serra são: Carapebus, Bicanga, Manginhos, Jacaraípe e Nova Almeida.

Tocar em tudo! [CLÉVERSON, em generalização]

Ver tudo e conhecer o Tute! [GABRIEL TAVARES MOREIRA DA SILVA, demonstrando ansiedade pelo momento]

Ouvir as lendas! [KEMUEL TRINDADE, demonstrando encantamento]

Ansiosa pela bagunça no ônibus! [HELEN CRISTINA, rememorando passeios que ela havia feito anteriormente, em que a cantoria e a animação no ônibus foram bastante significativos para ela]

Com a fala da Helen Cristina, a professora Janisse provocou as crianças/adolescentes a criar letras que articulassem o *funk* e o congo, já que a tal “bagunça” mencionada pela menina são a alegria e a cantoria que se manifestavam enquanto estavam no ônibus.

Entre as rodas anteriores à visita-passeio à Serra-Sede, Janisse trouxe um material bastante interessante, intitulado “Folclore capixaba em imagens: bandas de congo do Espírito Santo” (Imagem 9), composto por um DVD e um caderno com informações, produzidos pelos professores(as) capixabas Everaldo Simões Souza e Raquel Félix Conti.

Imagem 9 – Materiais sobre folclore capixaba



Fonte: Souza e Conti (2012).

Para maior aproximação com essa manifestação cultural, a professora submeteu o material à apreciação da turma e, utilizando-o na sua mediação, trabalhou questões

relacionadas às tradições culturais. Janisse relatou-nos que conversou com a turma sobre a importância do congo, cultura imaterial que integra o patrimônio cultural do Espírito Santo, ressaltando a importância de sua preservação pelas gerações presentes e futuras. Explicou, ainda, sobre as diferenças entre culturas materiais e imateriais, abordando também sua origem, reatando fios com a conversa que ocorreu anteriormente com a turma, na qual discutimos sobre a história da Serra-ES.

Diante disso, lembramos que Frade (2010, p. 372) sublinha o quanto é importante trafegar no território da arte entre vários caminhos,

[...] na promoção de uma mediação eficaz que visibilize um olhar mais penetrante e um fazer mais consciente que permita trafegar nesse território. Forçar para saltar o fosso que separa a apreciação leiga da acurada intervenção desse meio erudito.

Alinhada com essa perspectiva, a ação da professora Janisse foi muito interessante e mostrou o quanto ela esteve envolvida com esta pesquisa e disposta a reelaborar seus planejamentos para a turma. Conforme relatado, ela havia comentado que a produção de imagens e memórias sobre o município não se insere entre os assuntos trabalhados com as turmas de 6º ano, mas apenas para as de 8º ano. Ao aceitar o desafio de antecipar o assunto para uma turma de 6º ano, a professora mostrou seu protagonismo e autonomia no trabalho docente. Essa atitude confirma o que destaca Freire (2011, p. 109), para quem os seres humanos podem

[...] atuar sobre a realidade objetiva e, de saber que atuam [...], que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio da linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo [...].

Nessas relações e interações que se desenvolveram no processo de produção da pesquisa relatada nesta tese, todos os envolvidos foram essenciais para o dimensionamento e reflexões. Na companhia dos(as) colaboradores(as) Marcelo, das professoras Janisse e Penha e das 22 crianças/adolescentes²⁷, estivemos na

²⁷ De sete dos 22 estudantes que participaram do momento, não obtivemos autorização para divulgar os nomes. Os demais eram: Gabriel Tavares Moreira da Silva, Thamires, Caroline Pratti, Arthur, André Gonçalves, Mariana Oliveira, Raissa Souza, Thales Daniel Alves, Helen Cristina, Lucas Girelli, Lucas Lozer, Lucas de Souza, Ana Luiza e Cléverson.

Serra-Sede. No ônibus, durante o trajeto, a cantoria foi constante e entre as elaborações percebidas, Caio foi desafiado e começou a cantar:

[...] Vou falar, que eu tô mandando, um *rap* improvisado [...] vamos respeitar a casaca é do congo [...] *[sic]*.

Logo, Emerson juntou-se a ele e saiu um refrão:

[...] A-dô, a-a-dô! Nós vai pra casa do congo. Por prazer eu vou falar. Se liga, na moral, nós vai pra casa do congo, que o bagulho é animal! Eu vou pra casa do congo pra tocar um tamborzão! [...] *[sic]*.

“Ansiosa pela bagunça” no ônibus, Helen Cristina certamente viu suas expectativas serem superadas, pois a alegria naquele espaço de interações e aprendizados permeou toda a viagem. As crianças/adolescentes também convidaram a professora Janisse para cantar, ao que ela respondeu, logo entrando na cantoria e fazendo relação com uma cantora de *funk* brasileira:

A Tati quebra barraco, Janissão quebra mansão!

Caio interrompeu e fez uma performance, criando um jogo dramático:

Silêncio! Eu quero pedir um minuto da sua atenção [*andando pelo ônibus*]: Eu tô aqui com umas balinhas pra vender [...] Eu sou ex-presidiário, me soltaram agora, quero vender prá comprar meu barraco, se não, a Janisse vai quebrar minha mansão. Por isso eu quero um minuto da sua atenção *[sic]*.

“Brincar na infância é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus pensamentos e sentimentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive [...] (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 123), de forma a contribuir com seu desenvolvimento mental e emocional. Nessas cenas transcorridas enquanto estávamos no ônibus, no entanto, percebemos que o ato de brincar não é produzido apenas por crianças pequenas; em suas trocas, as crianças/adolescentes também fantasiavam e se apropriam da imaginação, para romper com a rigidez de comportamento imposto pela escola, reiterando que estão na infância. Além disso, Brandão (1994) salienta que nos jogos e divertimentos é onde mais há ação inventiva.

A cantoria continuou, com a mediação da turma e da professora Janisse. Entre músicas que já existem e outras por elas produzidas, as crianças/adolescentes

fizeram do ônibus um espaço de interação e de quebra de conceitos. Ao integrar o momento lúdico, brincando e cantando, a professora Janisse fez com que elas se sentissem ainda mais à vontade para se expressar, o que corrobora o que diz Barthes (2013, p. 49), no sentido de que o método de ensino “[...] não pode ter por objeto senão a própria linguagem, à medida que ele luta para baldar todo o discurso que pega: e por isso é justo dizer que esse método é também ele uma ficção”. Nessa mistura de realidade e ficção, as narrativas se construíram de maneira significativa e prazerosa.

Com narrativas produzidas em diferentes linguagens artísticas, as crianças/adolescentes se transformaram e foram transformadas nas relações que estabeleceram, pois “[...] o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 286).

Chegando à Serra-Sede, visitamos a Casa do Congo (Imagem 10). Em uma parte de seu andar térreo, trabalha, pela manhã o artesão Tute. Durante a visita ao espaço, ele contou histórias sobre o congo, descreveu sobre como produz as casacas, narrou sobre a história da Revolução de Queimado, aguçando a percepção das crianças/adolescentes para conhecer a escultura, por ele produzida, do negro Chico Prego, que faz parte dessa história. O papel exercido nesse momento por Tute corrobora a observação de Frade (2010, p. 372), pois compõe uma situação em que o artesão popular pode “[...] sair da sujeição e ganhar visibilidade [...]”. O artista-artesão deixa sua marca no espaço da cidade, já que o monumento, segundo Le Goff (2003, p. 526), “[...] tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) [...]”.

Imagem 10 – Fachada do sobrado: Museu Histórico da Serra (espaço superior) e Casa do congo (espaço térreo)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tute também contou-nos sobre parte da lenda Pássaro de fogo, na qual narrou que:

[...] Segundo a lenda... O monte Mestre Álvaro nasceu com o monte Moxuara, que é em Cariacica [ES]. Como foi isso? Bem, dizem que uma índia e um índio se apaixonaram, a índia Jaciara, de uma tribo chamada Botocudos, e o índio Guaraci, da tribo Temiminó. As duas tribos eram inimigas e não permitiam o namoro deles. Mesmo assim, eles se encontravam escondidos, só que foram descobertos e não puderam mais se ver [...] o Deus Tupã ficou comovido com o amor dos dois e resolveu transformar a índia e o índio em duas montanhas. A índia virou o monte Moxuara e o índio, o monte Mestre Álvaro. Ah, pessoal, e dizem que uma vez por ano eles se transformam em pássaros de fogo e podem se encontrar! Gostaram da lenda?

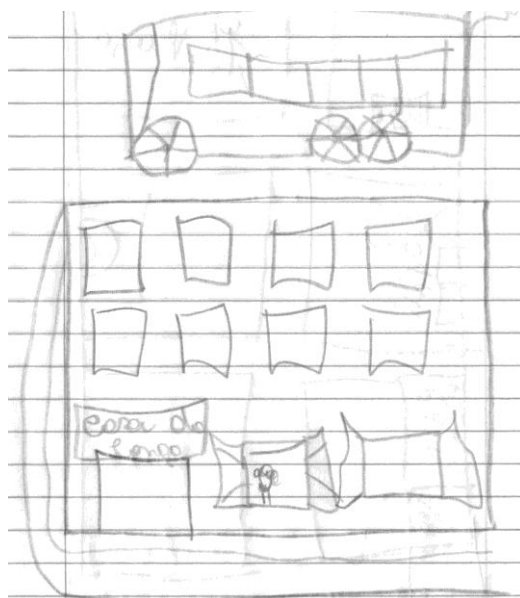
Todos manifestaram com palavras e gestos de que haviam gostado da lenda. Gabriel Tavares Moreira da Silva comentou:

Tute, essa lenda foi bem legal! Você conhece outras?

Tute respondeu que sim, porém, ressaltou que naquele momento eles iriam ouvir o congo, histórias cantadas e tocadas com a casaca de congo e o tambor.

A apresentação da lenda contemplou o desejo de uma das crianças/adolescentes, Kemuel Trindade, que havia apontado que entre suas expectativas estava a de escutar lendas da cidade da Serra. É importante o cultivo de histórias que se imbricam ao imaginário da sociedade, pois “[...] os fatos que se entrelaçam vão formando um emaranhado híbrido de memórias que produzem significados [...]” (VAGO-SOARES, 2015, p. 44), nos quais formamo-nos e damos novos formatos às narrativas, como a produzida por Caio (Imagem 11), retratando suas percepções quanto ao momento da saída da escola até o Museu Histórico da Serra e a Casa de Congo.

Imagem 11 – O ônibus e o prédio do Museu Histórico da Serra e da Casa de Congo



Fonte: Diário de campo de Caio

Ele destacou o momento no ônibus, que foi de aproximação, brincadeiras e cantorias, e trouxe a fachada do espaço, representado pelas muitas janelas e pela faixa da Casa de Congo, identificando-a. Os desenhos, de acordo com minha leitura, expressam o prazer que a visita-passeio proporcionou a essa criança/adolescente, que pode, de maneira informal, compartilhar narrativas diversas durante o trajeto da escola à Casa do Congo e Museu Histórico da Serra e nos espaços de memórias. Ambos os momentos ficaram em espaço privilegiado de sua memória.

Na Casa de Congo, além de escutar as histórias narradas por Tute, pudemos apreciar e cantarolar músicas ao som de casacas de congo, de tambores e do triângulo, tocadas por congueiros ali presentes (Imagem 12).

Imagem 12 – Apreciação e interação na Casa do Congo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Participando e interagindo, as experiências foram intercambiadas, tendo em vista as trocas produzidas por Tute, congueiros e todos nós, que estávamos ali presentes. A alegria e o envolvimento da turma com as narrativas imbricando a arte e a cultura serranas foram lembrados nas produções imagéticas presentes nos diários de campo de Raissa Souza e Lucas Souza (Imagens 13 e 14, respectivamente).

Imagem 13 – Casacas e tambores

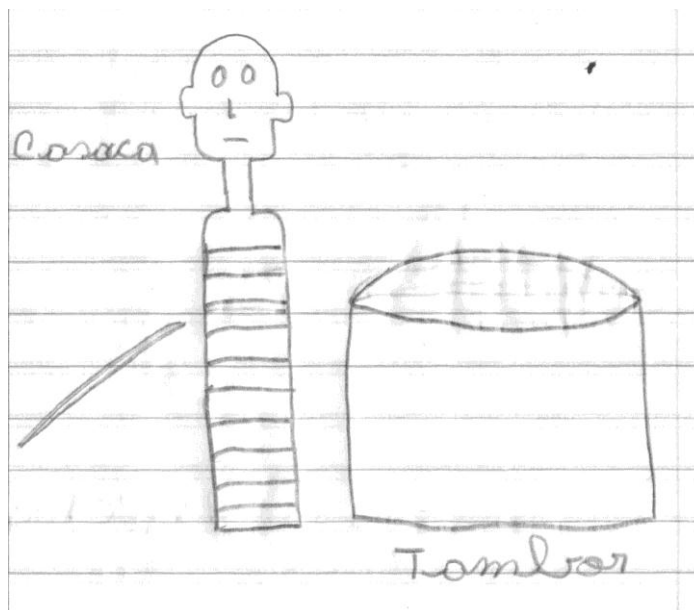


Fonte: Diário de campo de Raissa Souza

Conforme lembram Ferraz e Fusari (2009, p. 67), é importante compreender que

[...] a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações.

Imagem 14 – Uma casaca e um tambor



Fonte: Diário de campo de Lucas Souza

Nessas narrativas imagéticas, as duas crianças/adolescentes apresentam dois dos instrumentos utilizados na congada, reiterando as memórias e imagens que foram elaboradas por elas em momento posterior à visita-passeio. Importante entender que a ação de

[...] estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço (IAVELBERG, 2003, p. 22).

Desse modo, reconhecer-se nesse arcabouço de arte e cultura da cidade é ir além do momento único de apreciação, é ir ao encontro da construção de sua identidade. As relações entre as crianças/adolescentes e os objetos culturais presentes naquele espaço trouxeram novas memórias, que farão parte da elaboração de suas narrativas, nos momentos que desejarem, mesmo sabendo que “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que permanecem como pontos

de demarcação em sua história [...]” (BOSI, 1994, p. 418). Tais sujeitos terão repertórios construídos na coletividade vivida, naquele momento, em que, juntos, demarcam sua história e em outros que vão experienciar no decorrer de suas vidas.

O Museu Histórico da Serra também foi experienciado de maneira singular por cada sujeito que esteve ali. O casarão possui muitos cômodos e artefatos que marcaram um tempo histórico do município. Os sentidos foram aguçados e a escuta do que foi apresentado pela monitora Gilcélia (Imagem 15) foi um momento de conhecer um pouco mais sobre a história da Serra-ES, envolvendo o espaço e os artefatos ali presentes, que ficaram gravados na memória das crianças/adolescentes, como percebemos no diário de campo de Ana Luiza (Imagem 16), quando escolheu desenhar dois móveis, presentes em um dos quartos do museu: uma cama e uma penteadeira. O fato é que “[...] os museus são considerados espaços visuais privilegiados, visto que têm, ao longo da história, selecionado e abrigado grande parte da produção artístico-cultural da humanidade [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 83).

Imagem 15 – A monitora Gilcélia, a professora Penha e crianças/adolescentes

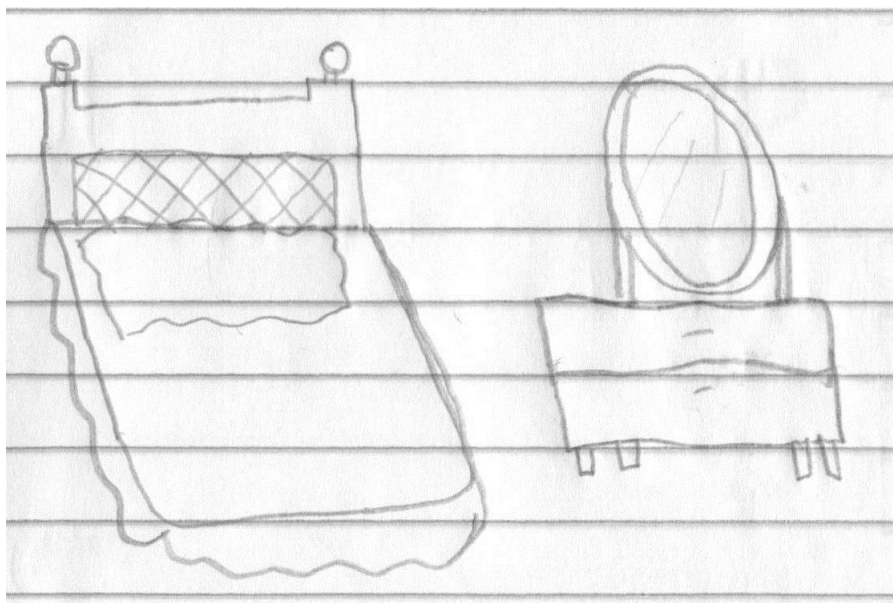


Fonte: acervo da pesquisadora.

O encantamento foi geral e as narrativas escutadas, apreciadas e dialetizadas entre eles e todo o contexto, pois “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético

que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação [...]” (FREIRE, 2011, p. 80).

Imagem 16 – Móveis no Museu Histórico da Serra



Fonte: Diário de campo de Ana Luiza.

Sendo assim, o que já se sabia misturou-se aos novos conhecimentos e ambos foram sentidos, de maneira única, por cada um presente naquele momento, que, de forma sensível e crítica, poderá fazer reflexões em momentos posteriores. Aqui, podemos lembrar Benjamin (2012, p. 250), para quem se “[...] o historicismo apresenta a imagem ‘eterna’ do passado, o materialismo histórico faz desse passado uma experiência única [...]”. Dessa forma, os encontros com o passado nos dão repertórios únicos, a partir das experiências vividas.

As crianças/adolescentes também estabeleceram diálogos com a escultura Chico Prego (Imagem 17), que fica próxima ao casarão que abriga o Museu e a Casa do Congo, rememorando, por meio da história contada por Tute, artista/artesão que executou a obra, a participação do personagem como líder da Revolução de Queimado.

Imagem 17 – Crianças/adolescentes diante da escultura Chico Prego



Fonte: acervo da pesquisadora.

A escultura Chico Prego e o Sítio Histórico de Queimado (Imagem 18) não estão espacialmente próximos, porém, encontram-se entrelaçados na história da Serra-ES, já que os dois são elementos simbólicos da Revolução de Queimado.

Imagem 18 – Sítio Histórico de Queimado



Fonte: Vieira (2013, acesso em 19 maio 2016).

Na execução da obra, que pesa mais de quatro toneladas, Tute utilizou ferro e concreto para esculpir a figura de Chico Prego. Segundo Poltroniere (2015, acesso em 20 jan. 2016),

[...] em 19 de março de 1849, o Sítio Histórico Queimado foi palco de uma revolta de escravos. Conta-se que a revolta foi liderada pelo escravo Chico Prego [...] de acordo com relatos históricos, o frei Gregório Maria de Bene havia prometido liberdade aos escravos em troca da construção da Igreja São José. A promessa não foi cumprida, gerando a revolta [...]

A partir disso, os negros colocaram fogo na igreja, após o que foram castigados. Muitas mortes ocorreram, sendo Chico Prego um dos que morreram no local, por enforcamento, em 11 de janeiro de 1850, próximo à Igreja matriz Nossa Senhora da Conceição. A partir do intertexto poético “Insurreição”, de Teodorico Boa Morte²⁸ (apud POLTRONIERE, 2015, acesso em 20 jan. 2016), podemos entender um pouco mais sobre esse momento da história do povo serrano.

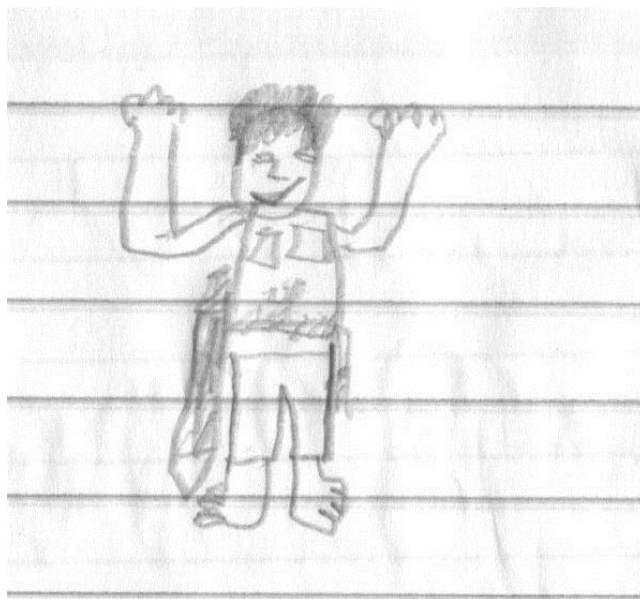
Do massacre a tirania
Da inocência a crueldade,
Do sonho de vida livre
A morte foi liberdade.
Dos relatos que se ensinam,
Da história que é viva.
Nem o tempo apagou,
Esta brava ação cativa.
Brava luta por direitos,
Brava força de união,
Brava planta que floresce,
Desta vil insurreição.
Faz brotar em cada um,
Que luta por vida honrada,
Por direitos e vida livre,
Nos passos da caminhada.
Onde ainda em muitos casos,
A raça negra é vetada.
Ouve-se um grito no espaço,
De Chico, João e os demais,
Mostrando a fora da luta,
No túmulo ressuscitado.
Seus gritos bradam justiça,
Na luta que continua...
Dizendo peguem a bandeira,
Foi o símbolo que deixamos,
Para a liberdade sua.

Estar diante da escultura foi um momento interessante de cultivo de memórias e imagens, imbricadas às aprendizagens. No processo de apreciação e leitura dos diários de campo das crianças/adolescentes, compreendemos como foi

²⁸ Poeta, músico e folclorista. Nasceu em 1950, no município de Aracruz-ES.

experienciado esse momento. As narrativas foram elaboradas e registradas nas formas oral, escrita e com desenhos (Imagem 19). André Gonçalves representou o personagem histórico Chico Prego com os dois braços erguidos, talvez como forma de reiterar sua importância na tradição serrana.

Imagem 19 – Chico Prego



Fonte: Diário de campo de André Gonçalves

Mariana Oliveira escreveu:

Chico Prego – não tenho palavras para explicar, mas gostei muito [...].²⁹

Às vezes, ficamos sem palavras para descrever sentimentos e emoções e, no silêncio, apresentamos nossa percepção. A menina demonstrou que sentiu para além de nosso entender, como o menino personagem da poesia de Brandão (2013, p. 116): “[...] com as mãos em concha; o menino punha a mão no ouvido e escutava a caixa de memória [...]”. Assim, no silêncio, as memórias ficaram guardadas pela criança/adolescente e, em outros momentos, poderão vir à tona, compondo uma expressão de sentimentos que se manifestará de forma única, nesse caso, pertencente a Mariana Oliveira, que possivelmente a compartilhará de outra forma.

²⁹ Objetivando destacar as narrativas dos(as) colaboradores(as)-parceiros(as), a maior parte das falas de sua autoria, ainda que não excedam três linhas, serão apresentadas na formatação que a Associação Brasileira de Normas Técnicas estabelece para as citações longas.

As percepções e recordações foram diversas, todas em torno da arte e da cultura, atreladas às emoções. Cléverson assim apresentou seu sentir: “gostei demais daquele ar fresco lá naquela sala [...]”, relembrando quando colocou o rosto próximo a uma das janelas do Museu Histórico da Serra e apreciou a vista da cidade, mostrando a satisfação de um ato simples para muitos, mas que, para ele, foi prazeroso e memorável. Por sua vez, Ana Luiza, em sua narrativa escrita articulada ao desenho (Imagem 16), expressou o estranhamento em meio às suas imagens e memórias:

Eu gostei muito dos quartos porque eu achei muito diferentes [*sic*] [...].

Thamires, por outro lado, recordou-se do som tocado e cantado pelos congueiros:

Lembrei da música ‘Madalena’, porque eles cantaram.

Outras músicas foram cantadas naquele momento. Assim, mesmo que a justificativa dada por Ana Luiza para sua recordação tenha sido “porque eles cantaram”, a lembrança ocorreu porque a música possuía significado para ela – é possível que a canção já fizesse parte de seu repertório musical.

Percebemos o encantamento de Raissa Souza com os artefatos antigos, demonstrando também sua compreensão quanto à evolução da arte. No trecho de sua narrativa, percebemos que colocou em evidência a participação ativa das pessoas na composição dos espaços sociais:

[...] tudo que vimos é arte, principalmente porque dá pra ver como tudo evolui [...].

Ela relacionou os artefatos que viu com as experiências atuais, demonstrando o ir e vir aos (com)textos presentes em seu dia e às experiências naquele lugar. O fato é que “cada situação, cada objeto, cada elemento de seu cotidiano e, principalmente, a interação com outras pessoas, é uma nova experiência que o mundo lhe oferece e diante do qual ela [*nesse caso, a criança/adolescente*] atua [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 65-66).

Relembrando os momentos vividos no ônibus, relacionando as brincadeiras e cantorias, recorrentes no caminho percorrido entre a escola e os espaços e vice-versa, a menina Caroline Pratti escreveu:

Além de ser só o caminho, é uma parte muito legal, onde [*sic*] a gente canta e se diverte [...].

Assim, a brincadeira no ônibus foi “[...] um fator de conscientização de papéis sociais, inclusive os de relações de estratificação, de poder e de normas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 124). A menina deixou pistas que demonstram o prazer e a alegria nas atividades de cantar e interpretar criadas por eles durante o trajeto, indo ao encontro da concepção de aprendizado não apenas como demonstração do produto final, mas como processo evolutivo e contínuo, o que reitera a relevância das brincadeiras nesse processo, fazendo-nos sair da concepção tradicional de ensino da Arte, na qual “[...] o que vale sempre é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45) no decorrer das trocas. Fica sublinhado, desse modo, o quanto precisamos repensar as práticas docentes, no sentido de entender que o ensino precisa ir além dos conteúdos preestabelecidos. As reflexões de Brandão (1994, p. 111-112) levam-nos a atentar para isso, quando o autor narra sobre sua vida estudantil:

[...] o melhor do colégio sempre foi ‘a hora da saída’ [...] depois, o melhor era a hora do ‘recreio’. Pior que a hora da ‘entrada no colégio’, só mesmo a da ‘entrada na sala de aula’. Por isso sempre houve entre eles o empenho seríssimo de trazer para ela o que era possível do espaço e da ‘vida do recreio’.

Os imbricamentos são produzidos e, na maioria das vezes, sem a percepção dos(as) professores(as), que perdem a oportunidade de articular e produzir conhecimentos mais significativos com o(a)s alunos(as).

4.2.3 Narrativas sobre a *Grande roda*: conversas intergeracionais

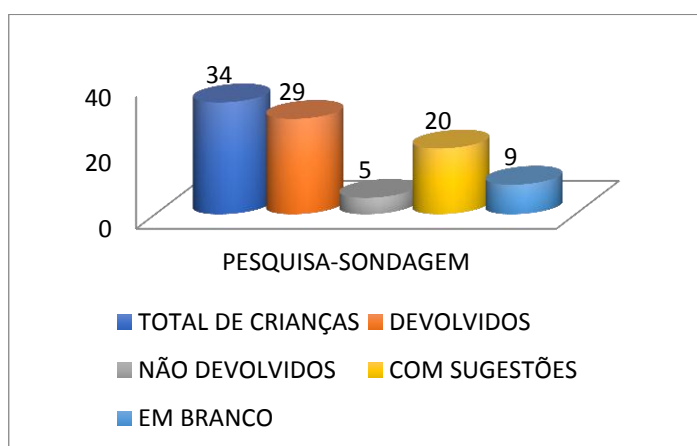
Sentimos que de fato a colaboração havia sido estabelecida com a turma quando, em outro encontro ocorrido em 2015, as crianças/adolescentes propuseram realizarmos uma pesquisa-sondagem para saber da existência de moradores antigos do bairro Serra Dourada I que pudessem compartilhar com elas suas imagens e memórias, em uma grande roda de conversa. Para estimulá-las, salientamos a importância desse trabalho e dialogamos a respeito dos saberes desses sujeitos sobre o bairro e a escola. A professora Penha levantou algumas questões.

No bairro tinha muitas casas? Havia somente uma rua ou mais? Era/eram asfaltada(s)? Tinha padaria? Como as pessoas se locomoviam para o supermercado?

A professora Janisse também interagiu, suscitando a problemática relacionada ao transporte: “Quando não tinha terminal de ônibus, como faziam para ir até o centro de Vitória?”. As crianças acharam a situação engraçada. Quando Caio, por exemplo, aventou a possibilidade de carroças terem sido utilizadas para esse fim, todos riram, talvez porque isso parecesse, de fato, muito distante de suas vivências.

Com a participação das crianças/adolescentes, a pesquisa-sondagem foi feita, permitindo identificar muitos nomes e respectivas formas de contato com esses personagens. Em momento seguinte, apresentamos a devolutiva dos dados por eles obtidos nesta etapa, como meio de interagir de maneira colaborativa.

Gráfico 3 – Colaboração das crianças/adolescentes na aplicação dos formulários da pesquisa-sondagem



Fonte: elaboração própria a partir do *software Microsoft Excel 2010*.

Das 34 crianças que participaram da atividade, 20 devolveram os formulários preenchidos com nomes e telefones de moradores do bairro, nove o deixaram em branco e cinco não o fizeram (Gráfico 3). Elegemos, juntos, alguns critérios para a escolha dos moradores que participariam da roda de conversa. Nesta ordem, os critérios foram: que os moradores tivessem sido sugeridos por eles; que atendessem ao telefonema no qual explicaríamos sobre a atividade e se disponibilizassem a dela participar; escolheríamos os moradores mais antigos; contaríamos também com a presença de um morador mais recente (sugestão do aluno Kemuel Trindade, numa

tentativa de promover o encontro de gerações). No entanto, conforme relatado a seguir, tais critérios passaram por readequação, em especial os dois últimos.

A partir dos nomes e contatos identificados pelas crianças, averigui quais moradores poderiam participar da roda de conversa, comunicando à turma a dificuldade enfrentada para estabelecer o contato, já que muitas ligações não foram atendidas ou os telefones estavam fora de área. As pessoas que atendiam às ligações mostravam-se interessadas. Porém, em função de afazeres pessoais e profissionais, em sua maioria, elas não se comprometeram a participar da roda. Assim, para a *Grande roda de conversa*, que ocorreu em dezembro de 2015 e teve papel fundamental no exercício da escuta, das trocas e da partilha, a princípio, tínhamos três moradores que se disponibilizaram a participar. Porém, no dia, somente o Sr. Hélio de Oliveira Silva, 79 anos, avô da estudante Mariana, privilegiou-nos com suas narrativas.

Considerando o tempo cronológico de uma aula (50 minutos), a busca por outros parceiros para a realização da grande roda seria essencial. Assim, conversamos com o professor de Educação Física, Vinicius, para verificar se seria possível realizá-la em uma de suas aulas, que aconteciam antes da aula da professora Janisse, ao que ele respondeu pronta e positivamente.

Nessa perspectiva, o trabalho desta pesquisa foi produzido a várias mãos, tal como em Brandão (2003), cada um exercendo papel fundamental nesse processo, dando novas dimensões às ações. Por exemplo, na busca de fontes imagéticas a serem usadas na mediação, contamos com a contribuição da pedagoga Sandra Faria Pedrosa Moreau, do diretor da escola, Amarildo Gobbi, e da professora de Ciências, Adriana Poletti Juliatti (Imagem 20), que facilitou o acesso às fotografias antigas da Emef Sonia Regina.

Como em Ciavatta (2007, p. 35), as imagens podem ser entendidas como elementos de mediação na complexidade do processo social, reconhecendo a fotografia como “[...] resultado da atividade social, o visível revelado e o invisível oculto, a história sob a aparente simplicidade de uma representação [...]”, que suscita recordações, lembranças de um tempo vivido, compreendendo, como argumenta Almeida (2012, p. 27), que “[...] o mundo simbólico não é apenas um texto, mas um texto, uma

imagem, uma faixa sonora etc. [...]”. Assim, as imagens constituem expressões humanas, logo, transmitem algo, podem ser lidas.

Imagem 20 – A pesquisadora e a professora Adriana



Fonte: acervo da pesquisadora.

A professora Adriana trouxe um caderno com imagens fotográficas que havia organizado, ressaltando que o guardava com muito carinho. Nele, estão coladas fotografias de alguns eventos dos quais participou no decorrer de sua trajetória profissional naquela unidade escolar, a partir das quais contou-nos sobre alguns fatos. Relatou, por exemplo, que, quando a escola tinha infraestrutura precária, os profissionais que nela trabalhavam promoviam mobilizações para obter materiais e, assim, melhorar seu ambiente de trabalho. Nessa interação com a professora, ficou perceptível que ela, ainda que não aparecesse nas fotografias que estavam em apreciação, sentia-se parte do processo, tendo em vista que “[...] nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida [...]” (HALBWACKS, 2003, p. 78-79), da qual ela foi parte atuante. A professora disse-nos que estava muito contente em poder partilhar suas experiências na grande roda.

A pedagoga Sandra Pedrosa (Imagem 21) também se mostrou muito interessada e disposta a falar das memórias e histórias que viveu na Emef Sonia Regina. Assim como Adriana, ela está na escola desde que seu nome era Emef Serra Dourada. A pedagoga trouxe as fotografias que a escola guarda organizadas em portfólios.

Dentre algumas imagens e memórias, contou-nos que a escola fazia muitos projetos com saídas de campo e que isso era muito bom! As imagens contam narrativas da escola e de seus sujeitos e seria importante que ficassem disponíveis para o manuseio e apreciação de todos os que compõem o cotidiano escolar, pois, se ficam arquivadas, as memórias desse espaço não podem ser compartilhadas.

Imagem 21 – A pesquisadora com a pedagoga Sandra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Posteriormente a essa exploração do acervo da escola, com as professoras Janisse e Penha e com as crianças/adolescentes, pensamos alguns dimensionamentos para a mediação com a turma a partir dessas imagens, planejando os momentos que ocorreriam antes e durante a roda. Assim, a turma foi dividida para a realização das duas rodas de conversa, que aconteceram simultaneamente, com a parceria da professora Janisse, no espaço do refeitório da escola – a sala de artes, espaço que seria usado, estava ocupada pela professora Penha e uma de suas turmas. As interações foram mediadas pelas imagens (Imagens 22 e 23). O intuito desse momento foi organizar as ideias para a *Grande roda de conversa*.

Imagem 22 – Momentos de apreciação e leituras



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 23 – Momentos de apreciação e leituras



Fonte: acervo da pesquisadora.

A apreciação iniciou-se pelas imagens fotográficas disponibilizadas pela escola e pela professora Adriana (Apêndice E). Esse foi um momento de deleite e de reflexões, com questionamentos que envolveram curiosidades suscitadas pelas imagens. As fotografias trouxeram lembranças acerca da escola e do bairro, pois, mesmo que no acervo não constassem fotografias das ruas e outros espaços do bairro, as crianças/adolescentes compreenderam que a escola é parte do bairro e

sua história a ele se articula, de maneira que, nas apreciações e leituras, elas produziram narrativas intertextuais, compostas por fatos relacionados a ambos os espaços, sempre direcionadas pela sua subjetividade.

No decorrer do processo, as crianças/adolescentes se reconheceram em algumas das imagens (Imagem 24), a partir das quais se lembraram de um projeto de que participaram quando estavam na 1ª série. Cada uma narrou suas experiências a partir das lembranças suscitadas, pois em “[...] cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, nesse sentido, cada um de nós tem uma história [...]” (HALBWACKS, 2003, p. 57). Elas constataram que nem todos os que estavam ali estudavam nessa turma, naquele segmento, e que nem todas as crianças que apareciam na imagem continuavam na escola. É possível que a partir desse encontro e da partilha das histórias cada uma delas terá uma nova narrativa, conectada às histórias contadas pelos colegas, rememoradas nas rodas.

Imagem 24 – Momento de reconhecimento



Fonte: acervo da pesquisadora.

Entre lembranças e mediações, surgiram algumas curiosidades por parte das crianças/adolescentes.

Antigamente [as crianças] ficavam mais próximas da natureza?

Quais as antigas características da escola?

Antigamente, havia festas nas ruas do bairro?

O que mais chamou sua [*referindo-se ao morador*] atenção quando chegou no [*sic*] bairro?

Mais ou menos, com quantos alunos a escola começou a funcionar?

Por que a mudança do nome da escola para Emef Sonia Regina?

No início, o bairro tinha muitos comércios? [*De*] quais [*se*] lembram?

Qual foi a primeira quadra de esporte do bairro?

Qual foi a primeira escola do bairro?

No início da escola, quantas turmas tinha? E coordenadores?

Quem foi o primeiro diretor ou diretora?

Como era o primeiro uniforme da escola?

Havia muitas casas?

O bairro teve outro nome?

Antigamente havia muitos aparelhos eletrônicos no bairro?

Onde [*referindo-se ao morador*] nasceu? Quantos anos tinha quando veio para o bairro?

Como era trabalhar com a Sonia Regina?

A escola sempre foi cercada por muros?

Como era o bairro antigamente?

Existiam muitas casas? Como elas eram (de alvenaria, de madeira...)?

Quando foi fundada a escola?

Como era o transporte rodoviário do bairro?

Como era a iluminação pública do bairro?

Havia muita violência no bairro e na escola?

Quem era o líder comunitário?

Existia alguma lagoa no bairro?

Como a Sonia Regina faleceu?

O que te [*referindo-se ao morador*] levou a vir morar em Serra Dourada I?

As questões levantadas foram registradas por mim e pela professora Janisse, sendo entregues a eles no dia da *Grande roda de conversa*. Sem a obrigação de fazerem

essa ou aquela pergunta, as crianças/adolescentes ficaram livres para escolher a partir das que foram construídas e/ou também fazer outras perguntas, à medida que a curiosidade fosse aguçada.

Assim, a *Grande roda de conversa* teve a colaboração da turma, das professoras Janisse e Penha, de Marcelo, de um morador antigo do bairro, Sr. Hélio Oliveira (avô da Mariana Oliveira), e de três funcionários antigos da escola: a pedagoga Sandra, a professora Adriana e o diretor, Amarildo. Também contamos com a colaboração da graduanda em Artes Visuais Kristal Vago Soares, responsável pelos registros fotográficos do momento. O encontro intergeracional ocorreu de modo particular, pois

[...] os dados experienciais, intelectuais e emocionais à disposição dos membros de uma certa sociedade não são uniformemente ‘dados’ a todos eles; em lugar disso, o fato é que cada classe tem acesso apenas a um conjunto daqueles dados, restrito a um ‘aspecto’ [...] (MANNHEIN, 1952, p. 73).

Acontece assim, pois os dados – imagens e memórias – vêm à tona quando nos permitimos acessá-los mentalmente ou em sua forma material (fotografias, artefatos etc.). A partir disso, se encontram, se cruzam entre as narrativas de cada um que está disposto a estabelecer diálogos. Tal como Schütz-Foerster (2004), entendemos que as imagens são expressões do homem, contam histórias que são localizadas e datadas. Assim, as imagens e as memórias encontram-se em espaço privilegiado, o da linguagem humana, e “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos como pontos de demarcação em sua história [...]” (BOSI, 1994, p. 418), que se elaboram à medida que são partilhadas, contadas e recontadas.

Nesse sentido, a roda de conversa constituiu espaço de reflexão, processo de ir e vir, girando para todos os lados em que se tem o desejo de compartilhar; constituiu possibilidade de exercitar a escuta e a fala, de saber que todos protagonizam a cena e podem direcionar as discussões nos imbricamentos das imagens e das memórias, narrativas que se articulam e se produzem.

Retomando a perspectiva de Freire (2014), que a denomina como círculo de cultura, a roda de conversa foi momento de aprendizagem em que todos do círculo se olham e se veem, indo além do aprender só; foi momento de trocas, no qual modos de ser, pensar e agir no mundo foram ensinados, mas também aprendidos. Ao estabelecer-

se como espaço de trocas entre as gerações, a *Grande roda de conversa* (Imagem 25) é compreendida “[...] como um tipo particular de situação social” (MANNHEIN, 1952, p. 73). As narrativas produzidas durante o encontro intergeracional situaram-se em torno do surgimento do bairro Serra Dourada I e da escola, conectados às imagens e memórias dos sujeitos, contrapondo o antigo e o atual.

Com Brandão (informação verbal)³⁰, pudemos refletir sobre as histórias que não são contadas nos livros, quando esse autor traz à tona uma indagação: “[...] o que está por baixo disso e que às vezes a gente não vê quando a gente só vai lá em dia de festa, mas que faz o cerne, o miolo da vida dessa gente? E a sua memória? E a sua história? [...]”.

Imagem 25 – Parte da *Grande roda de conversa*



Fonte: acervo da pesquisadora.

Na *Grande roda de conversa*, crianças/adolescentes e adultos se encontraram e nas trocas puderam ensinar e aprender. Nesse sentido, entendemos que “[...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais [...]” (SARMENTO, 2007, p. 36) que se conectam ou não com as outras gerações. A atividade favoreceu o compartilhamento das narrativas no

³⁰ Conferir nota 20.

espaço escolar. Em especial, propiciou a conversa acerca de situações e processos sociais e culturais vividos pelos diferentes atores desse espaço, em diferentes tempos, pois “[...] o tempo social absorve o tempo individual que se aproxima dele. Cada grupo vive diferentemente o tempo da família, o tempo da escola, o tempo do escritório [...]” (SARMENTO, 2007, p. 36).

As discussões foram significativas. Sujeitos ausentes da escola foram incluídos e escutados. Diferentes formas de registro das memórias foram propostas e compartilhadas. O Sr. Hélio (Imagem 26), policial reformado da Polícia Militar como subtenente, que, em função de um compromisso pessoal, participaria somente do início da grande roda, acabou ficando até o final. Ele relatou que se motivou a ficar, pois se sentiu valorizado, pode ser escutado. Bosi (1994, p. 77) observa que, hoje, “[...] a sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra [...]”. Nesse sentido, ser escutado trouxe bem-estar ao Sr. Hélio, que pode compartilhar suas memórias e sentir-se mediador no processo histórico das crianças/adolescentes presentes na *Grande roda de conversa*. Bosi (1994, p. 77) também argumenta que a “[...] velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem [...]”.

Assim, em nossa sociedade, é comum o entendimento da velhice como algo que incomoda, retirando a família de um estado confortável, em que os velhos contribuíam de alguma forma para a preocupação do cuidar. Se antes cuidavam, quando idosos, passam a requerer cuidados, em função de alguma doença ou mesmo da idade avançada, ficando, assim, sem “utilidade” no espaço em que vivem. Geralmente, são esquecidos os seus feitos e eles encontram pouca oportunidade de escuta para suas narrativas. Muitos são “[...] depositados por seus herdeiros em sanatórios e hospitais [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 224), lares de idosos, casas de repouso ou, quando afortunada, a família contrata enfermeiros para os cuidados necessários, permitindo que fiquem em seu lar e que ainda gozem do convívio com seus familiares.

Imagem 26 – Sr. Hélio assinando o termo de consentimento para divulgação de narrativas e imagem



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ainda sobre tal aspecto, Bosi (1994, p. 76) observa que “[...] nos melhores aprendizes a gratidão acompanha o sentimento da própria superioridade em relação ao velho. Mas o comum dos aprendizes, quando a fonte doadora esgotou seus benefícios, [é] volta[r]-lhe as costas e busca[r] outras fontes [...]”. Assim, tal como recomenda Benjamin (2012), é preciso compreendermos a importância dos momentos de escuta de sujeitos mais velhos, pois eles têm autoridade ao narrar, contam suas histórias com propriedade, conectam-se ao presente.

Para iniciar as discussões na *Grande roda de conversa*, por sua própria sugestão, a professora Janisse leu a poesia “Caixa de saudade” (Apêndice V), da autoria de Sandra Falcão (Imagem 27). A poesia havia sido trabalhada com a turma no início de 2015, quando as crianças/adolescentes escreveram suas autobiografias. Na *Grande roda*, a professora comentou sobre ela, ressaltando a importância de cultivarmos nossas memórias, mesmo as lembranças que nos causaram dor.

Imagem 27 – A professora Janisse, lendo a poesia “Caixa de saudade”



Fonte: acervo da pesquisadora.

Benjamin (2012, p. 124) observa que os soldados que participaram das guerras entre 1914 e 1918 voltaram silenciosos do campo de batalha, “[...] mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo, menos experiências transmissíveis de boca em boca [...]”, ou seja, os soldados não foram escutados e muitas histórias ficaram abafadas.

Na *Grande roda de conversa*, os álbuns de fotografias da escola e da professora Adriana foram passando pelas mãos de todos, para as primeiras – no caso de quem não havia participado das ações ocorridas anteriormente – ou para novas apreciações. Nesse cenário, Thamires, uma das crianças/adolescentes, endereçou a seguinte pergunta ao Sr. Hélio:

Qual foi a primeira escola do bairro?

Ele assim respondeu:

Essa aqui mesmo! Começou lá embaixo [apontando para a Direção] onde hoje é a creche.

Algumas das crianças/adolescentes fizeram registros no momento da roda (Imagem 28).

Imagem 28 – Crianças/adolescentes registrando as narrativas na grande roda



Fonte: acervo da pesquisadora.

A conversa continuou com a mediação de Lucas Pedrosa:

Quando foi fundada a escola?

O Sr. Hélio informou que foi em 1982. Sandra acrescentou que chegou à escola em 1988 e que até 1987 eram atendidas apenas crianças de 1ª a 4ª séries (à época, denominado ensino primário), passando a atender aos estudantes de 5ª a 8ª séries (ginasial) em 1988, em um prédio que foi construído a partir de um convênio com a então Companhia Vale do Rio Doce, hoje denominada Vale.

O Sr. Hélio lembrou sua mudança para o bairro, em 8 de novembro de 1982, registrando que nesse dia houve um temporal que alagou muitas ruas do local, causando alguns prejuízos.

Para Halbwachs (2003, p. 59), certas lembranças não dependem de nossa vontade, “[...] a lembrança está ali, fora de nós, talvez dispersa entre muitos ambientes [...]”. Sendo assim, constitui-se parte da narrativa, pois foram significativas para nós, como percebemos nessa narrativa em que o Sr. Hélio lembra a ocorrência de um temporal, o que, com certeza, trouxe-lhe transtornos, assim como para sua família: preocupação para que a chuva não molhasse seus pertences durante o trajeto,

móveis e objetos sendo retirados do transporte para serem levados à nova moradia debaixo da chuva, ruas de Serra Dourada I alagadas.

Uma das crianças/adolescentes³¹ perguntou:

Como era a pavimentação antigamente? Era de asfalto?

O Sr. Hélio continuou a conversa, dizendo que, desde o início do bairro, “toda a vida foi asfalto [...]”. A pedagoga Sandra Pedrosa lembrou-se de que as casas eram todas iguais, o que ele confirmou, informando que elas haviam sido construídas por uma empresa denominada Economiza, acrescentando que

[...] eram todas iguais e muro não existia. Existia uma cerquinha de ripa.

Assim, a partir da narrativa oral, as trocas se constituíram e as reflexões se estabeleceram, tendo em vista os (com)textos vividos, expandindo-se para novos/outros modos de se perceber e perceber os acontecimentos atuais, produzindo possíveis mudanças, bem como dando continuidade ao desejo de que elas ocorressem. Isso nos remete a Freire (2014, p. 99), quando afirma que, “[...] na medida em que os homens, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ [...]”.

Direcionando-se ao Sr. Hélio, a criança/adolescente Raissa Souza questionou:

O que mais chamou sua atenção quando chegou no [sic] bairro?

Ele assim respondeu:

Chamou mais atenção a falta de condução. Tinha uma empresa de ônibus que era da Viação Pernambuco, ela saía daqui do bairro e ia até Viana, era mais difícil do que hoje [...] meus filhos iam a pé até a escola [*ginásia*] que era em Mata da Serra [*Serra-ES*].

Assim, o Sr. Hélio misturou fatos coletivos e individuais vividos, “[...] ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que

³¹ As crianças/adolescentes das quais não obtivemos a autorização assinada pelos responsáveis para divulgar seus nomes serão referidas ao longo desta tese como “uma das crianças/adolescentes”.

são, para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

Cléverson indagou em relação à existência de cercados nos terrenos das casas e da escola.

E a escola, sempre teve muros?

O Sr. Hélio retrucou:

A escola?

Sandra antecipou-se a ele, solicitando-lhe confirmação:

Era uma cerca, né?

O Sr. Hélio completou:

Era cerca de ripas, como as das casas [...].

Perguntei se sabiam o motivo para não haver muros. Sandra aventou a possibilidade de ser por causa dos animais, dizendo que a cerca

[...] era baixinha, um aramezinho só para [*quem estava na rua*] não ter acesso [...] com essa cerca, a gente tinha visibilidade para todos os lugares do entorno da escola.

Tentando apresentar uma descrição do muro, o Sr. Hélio continuou:

Era um murinho perfeitinho de ripa, pintadinho, certinho [...].

Ciavatta (2007, p. 68) sublinha que “[...] a memória é parte substancial da vida; ela alimenta a história de cada um, a história dos grupos e dos povos [...]”. Nessa perspectiva, Gabriel Tavares Moreira da Silva mediu a conversa com curiosidades sobre o bairro, demonstrando compreender que a escola dele é parte e vice-versa. Ele perguntou:

Qual foi o primeiro nome do bairro? Se ele teve outro nome... [...].

Prontamente, o Sr. Hélio respondeu:

Sempre foi Serra Dourada I [...].

Ana Luiza indagou:

Antigamente existiam muitos aparelhos eletrônicos no bairro?

A pergunta gerou várias discussões. O interesse pelas tecnologias antigas já havia se manifestado durante a visita-passeio ao Museu Histórico da Serra, quando as crianças/adolescentes apreciaram alguns artefatos tecnológicos tais como a máquina de escrever (Imagem 29), com a qual se encantaram, o que, possivelmente, as estimulou a fazer tal pergunta.

Imagem 29 – Máquina de escrever exposta no Museu Histórico da Serra



Fonte: acervo da pesquisadora.

Porque também utilizei uma máquina parecida com esta, pude rememorar fatos a partir do objeto exposto e dialogar a respeito de momentos vividos, quando usava a máquina de escrever para redigir textos (cartas, poesias etc.). Interessadas no assunto, as crianças/adolescentes questionaram sobre vários aspectos, fazendo relações entre a máquina e o computador. Assim, narramos sobre algumas particularidades dessa tecnologia antiga, expressando que a cada erro cometido no decorrer da escrita tínhamos que começar tudo de novo, ou o documento ficaria rasurado, com uso de borrachas ou corretivos... Um modo de escrever diferente do que utilizamos hoje, nos computadores, celulares, *tablets*, nos quais digitamos e podemos recortar, copiar, colar, deletar rapidamente, inserir imagens, usar ferramentas diversas disponíveis nos programas para escrita.

Esse e outros avanços tecnológicos do final do século XX ocorreram de maneira rápida e, hoje, a cada dia que passa, temos ainda mais ferramentas disponíveis, favorecendo a comunicação em tempo real, implicando facilidades para a divulgação de sons e imagens. Esses acontecimentos deram novas nuances ao cotidiano humano e a arte tem se desdobrado em meios a tantas maneiras de ser produzida, situando-se em cada contexto.

Sabemos que o domínio e o desejo de envolver as novas tecnologias para compor uma aula ainda são restritos. Em um projeto que desenvolveram com professores(as) do Sul do Brasil sobre interação em salas virtuais, Fonseca da Silva e Schlichta (2015, p. 5) depararam-se com situações provocadas pela “[...] falta da proximidade com as tecnologias [...] falta de qualidade do acesso à internet e pela falta de tempo” para o compartilhamento dos fazeres e saberes produzidos na sala de aula.

Na Serra-ES, também temos essas situações nas escolas, fazendo com que a maioria dos(as) professores(as) produza suas práticas ainda com distância em relação às tecnologias avançadas. Ainda mais grave é que, mesmo com as tecnologias mais recentes, os(as) professores(as) ficam arraigados a conteúdos preestabelecidos, o que se notou também no projeto mencionado pelas referidas pesquisadoras, pois, segundo elas, “[...] a maioria das práticas relatadas estavam *[sic]* intimamente ligadas a um viés tradicional, principalmente quanto aos suportes utilizados para o desenvolvimento dos trabalhos estéticos [...]” (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 14), de maneira que nem docentes nem aprendizes se apropriam de forma mais aprofundada das novas linguagens disponíveis.

Com o questionamento de Ana Luíza, o Sr. Hélio disse que, em relação às tecnologias da época em que se iniciou a habitação no bairro, ele possuía televisão e rádio. Já o telefone, poucas pessoas tinham, pois “[...] era aparelho caro”, segundo relatou, explicando que, antigamente, para ter um telefone, a pessoa precisava fazer uma assinatura, comprando ações das empresas telefônicas. Nas décadas de 1980 e 1990, para fazer ligações, com frequência, usávamos telefones públicos, conhecidos popularmente como “orelhão”. Hoje, quando nos deparamos com algum desses equipamentos nas ruas e o vemos sendo utilizado, consideramos estranho, pois ele caiu em desuso, assim como o telefone fixo, que, pela dificuldade relatada

pelo Sr. Hélio, estava disponível apenas em algumas residências. Tal mudança ocorreu pela expansão das redes de telefonia móvel, ampliando o uso de celulares – geralmente, cada membro da família possui um e, muitas vezes, até as crianças têm esses aparelhos.

Também houve questionamento sobre a disponibilidade de aparelhos eletrônicos na escola. Sandra disse que não havia

nem telefone fixo, nem orelhão. A gente ia na [sic] casa do Sr. Luiz Ceará [...]. Ele cedia o telefone da casa dele. Qualquer acidente que acontecia, alguma coisa que acontecia, ia lá na casa dele [...] a esposa dele era nossa colega de trabalho.

Essa demanda por telefone, na Serra-ES e também em alguns cantões do Brasil, foi suprida posteriormente e, hoje, cada escola do município possui um telefone fixo e até celulares, inclusive, utilizando novas tecnologias de informática. Ainda com a mediação das memórias tecnológicas, a professora Adriana lembrou-se de que

as provas eram rodadas em um mimeógrafo. Vocês não têm ideia! Hoje vocês têm muitas coisas!

Ao narrarmos sobre a máquina de datilografia e o mimeógrafo, a pedagoga Sandra lembrou-se do cheirinho do álcool que ficava nas provas, o que corrobora o entendimento da mediação imagética leva-nos a

[...] rememorar e/ou entender fatos com maior riqueza de detalhes. Ela suscita lembranças, não necessariamente os fatos do momento capturado, mas as conexões a outras memórias, outros fatos, que se presentificam quando apreciamos uma imagem, mesmo que ela não represente um fato vivido. As recordações têm o poder de nos fazer sentir os (com)textos dos quais fizemos parte, podemos sentir cheiros, gostos, texturas... Enfim, inúmeras sensações, como se estivéssemos de fato revivendo as experiências (VAGO-SOARES; SCHÜTZ-FOERSTE, 2015, s/p).

Adriana continuou, explicando como era o processo:

[...] a gente pegava o [papel] estêncil e escrevia. O professor tinha muito mais trabalho! Escrevia a prova toda, depois colocava o estêncil no aparelho e rodava prova por prova [...] depois que rodava, pegava cada prova e espalhava para secar e depois aplicava a prova. Logo que eu cheguei aqui, era assim.

Adriana ressaltou ainda que naquela época não havia televisão na escola. Os(as) professores(as) usavam apenas quadro, “[...] ruim, caindo aos pedaços, e giz”. As novas tecnologias trouxeram mais agilidade aos processos educativos, facilitando o

trabalho docente. Ouso afirmar que, de certa forma, há acomodação por parte de alguns(mas) professores(as), que fazem de suas práticas um “copiar e colar” de dados retirados de *sítes*, descolados da realidade vivida pelos estudantes. Entretanto, sabemos que, se usadas de maneira adequada, as novas tecnologias podem contribuir para tornar o ensino mais contextualizado e prazeroso, tendo em vista o domínio que os estudantes de atualmente já possuem sobre elas e a diversidade e facilidade de acesso a muitas informações.

Adriana contou-nos também que, quando eram colegas de trabalho, a professora Sonia Regina, que dá nome à escola, coordenou uma campanha para arrecadar latas de refrigerante para trocá-las por ventiladores para a escola. Nessa mobilização, segundo ela, “[...] vários ventiladores foram conquistados. Os(as) professores(as) eram bem engajados”. A professora recordou-se também de que a escola começou a crescer e não tinha carteiras para todos os(as) alunos(as). Segundo ela, muitos se sentavam no chão, em mesa quebrada...

[...] aquilo foi doendo no nosso coração [...] nós nos mobilizamos. Todos os professores! E fomos à Prefeitura da Serra, todos nós, juntos! Um povo unido faz a diferença! Chegamos lá e ficamos esperando *[gestualmente a professora cruzou os braços para demonstrar que ficaram lá até resolver a situação]*.

Segundo Adriana, o grupo conseguiu ter sua solicitação atendida. No dia seguinte, chegaram caminhões da Prefeitura Municipal da Serra com carteiras novas, a partir do que ela lembra que

[...] nossos alunos puderam sentar e nós tivemos um pouquinho mais de condição de trabalho.

A narrativa em relação a esse movimento dos(as) professores(as) corrobora o argumento de Freire (2011, p. 159) de que “[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens, dentro da história, que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação”.

A pedagoga Sandra rememorou fatos relativos à organização da escola à época em que chegou ali, contando que, para atender à demanda de crianças e adolescentes da comunidade, o dia letivo foi organizado em três turnos: 7h às 10h, 11h às 15h e 15 às 19h. Raissa Souza estabeleceu *link* com uma de suas curiosidades e

perguntou a respeito da quantidade de alunos(as) que a escola possuía no início de seu funcionamento. Fazendo menção a documentos da unidade, Sandra respondeu que o primário iniciou-se com quatro turmas pela manhã e quatro à tarde, dentro do número de salas existentes na escola. Porém, com o tempo, a demanda ficou bem maior.

É importante levarmos em consideração que o recontar das histórias de um espaço social

[...] contém a dinâmica da singularidade expressa no modo como cada sujeito social nela se comporta, produz história e cultura, é na materialidade das experiências cotidianas que a singularidade de cada sujeito assume a configuração do **corpo social**, cuja pluralidade provoca novas discursividades [...] (ARAÚJO, acesso em 21 fev. 2016, grifo meu).

Relações entre o presente e o passado produzem *corpo social*, que se materializa na produção de narrativas, tendo em vista as imagens e as memórias, sabendo que

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

Não há como narrar uma história da mesma maneira; como diz o ditado popular, “quem conta um conto sempre aumenta um ponto”; do mesmo jeito, um livro não pode ser lido duas vezes do mesmo modo (BOSI, 1994). Assim, nessas leituras e releituras, as narrativas produzidas pelas crianças/adolescentes estão perpassadas pela subjetividade, já que elas

[...] não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...] (VASCONCELLOS, 2008, p. 29).

É importante pensar todos os (com)textos envolvidos na produção de narrativas, tendo em vista que o “[...] ‘saber’ com o outro significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e colocada em prática como momento isolado ou único [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 17), pois “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 230).

Sandra ressaltou o fato de que alguns ex-alunos(as) voltam à escola para rever os profissionais com os quais conviveram em período de estudo e que alguns dos que cursam licenciatura na graduação escolhem o local para fazer seus estágios. A professora Penha ressaltou que alguns(mas) dos(as) professores(as) da escola estudaram ali. Reiterando a fala de Sandra, ela ainda, relatou o carinho que os ex-alunos(as) têm pela escola:

Eles saem da escola, mas eles retornam para ajudar [...].

Ao que Sandra, possivelmente fazendo um paralelo entre a dinâmica da escola e da existência humana, marcada pela rotatividade de pessoas e novos papéis, concluiu com a seguinte reflexão:

Escola é vida!

A curiosidade foi aguçada e as narrativas vieram acompanhadas de carinho e afetividade pelo espaço escolar. A partir disso, a escola e o bairro se encontraram nessa dinâmica e as memórias puderam suscitar discussões e reflexões acerca da convivência e dos sentidos que os estudantes atribuem aos espaços em que estão inseridos, pois “[...] lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição [...]” (BOSI, 1994, p. 20).

Podemos estabelecer conexão com o que Benjamin (2012) escreveu sobre o trabalho em uma prosa, trazendo-o para o ato de narrar, que segundo o autor acontece em três níveis: o primeiro, ele articula com o nível musical, o da composição; o segundo, com o arquitetônico, da construção; por fim, o terceiro, com o têxtil, da tecelagem. Assim, narrar é pensar em algo que se produz com imagens e memórias, tornando vivas as narrativas de um tempo passado, conectando-o com o hoje.

No desenrolar dos diálogos, Lucas Pedrosa questionou:

Havia muita violência no bairro e na escola?

O Sr. Hélio recordou-se de que esse problema era menos frequente que hoje.

Hoje temos muita droga presente no bairro, que gera violência.

Lucas Souza perguntou para o Sr. Hélio:

O que te levou a vir morar em Serra Dourada I?

O morador respondeu que, antes, morava no bairro Maruípe, em Vitória-ES (perto do Quartel da Polícia Militar), mas que à época surgiu a oportunidade de fazer inscrição para conseguir a casa no bairro. Segundo ele, a preferência foi dada aos policiais militares. Então, não demorou e ele foi contemplado com a casa, mudando-se para ali. Recordou que teve uma época em que muitos moradores abandonaram as casas e ocorreram algumas invasões. A partir desse fato, Sandra destacou que sua chegada à escola como pedagoga foi nesse período, reiterando que foi um momento conturbado.

Percebemos que as histórias de vida dos sujeitos se misturaram com as memórias e imagens da escola, do bairro e, na medida em que as narrativas são construídas, notamos que as histórias se encontram, se cruzam, se afinam ou desafinam com outros (com)textos, desencadeando-se em narrativas outras, nesse tempo e espaço, tendo em vista que “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Nos possíveis esquecimentos e lembranças, as histórias foram produzidas e, de maneira inacabada, ficam disponíveis para novas elaborações. Segundo Benjamin (2012), se não há possibilidade de contar histórias sem a preocupação de contar aquilo que o outro quer escutar, os contos subjetivos se perdem em meios a tantos outros que já estão postos, seja nos livros didáticos, seja nos jornais, seja em outros materiais impostos pelos sistemas. Ainda segundo o autor, a história “[...] se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto [a] ouve [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Assim, mesmo que não contemos as histórias, em meios aos trabalhos manuais, elas podem e devem estar imbricadas às práticas desenvolvidas na escola, tendo em vista a mistura das histórias de vida de seus protagonistas, que se articulam aos conteúdos de ensino estabelecidos, sendo entendidas como fontes históricas.

A curiosidade de Caio deu continuidade às discussões.

Qual foi a primeira quadra de esporte do bairro?

À indagação, o Sr. Hélio respondeu que havia sido a quadra da própria escola, hoje, ampliada, pois passou por reforma.

Gabriel Tavares Moreira da Silva, direcionando-se ao diretor, Amarildo, perguntou:

Como você fez para chegar a diretor da escola?

Amarildo sorriu e disse:

Quando eu vim para esta escola, que ainda se chamava Emef Serra Dourada, em 2005 [...].

Gabriel Tavares Moreira da Silva mostrou uma fotografia de 2008 e continuou:

A escola era assim?

O diretor salientou que a escola era diferente da que aparecia na imagem e prosseguiu na resposta à pergunta feita pelo menino:

[...] achei muito estranha, a escola. Quando eu cheguei, não era um prédio normal, eram umas casinhas [...], mas foi paixão à primeira vista [...]. Dei aula até 2012, tive oportunidade de me candidatar nesse ano. Fizemos uma chapa, a chapa 1 [...].

Amarildo, porém, salientou que, em função de imprevistos burocráticos, a eleição só aconteceu em abril de 2013. Destacou ainda que, em sua opinião,

[...] a escola precisa melhorar muito ainda, principalmente na parte estrutural, a gente não consegue resolver tudo, depende da Prefeitura [...] sinto que o grupo de professores é excelente! Eles têm um amor pela escola muito grande. Os pedagogos, os coordenadores, professores, alunos... [...].

O diretor observou que, mesmo com uma grande quantidade de alunos(as), os(as) professores(as) têm uma dedicação grande pela escola e completou que

[...] quem faz a escola ficar boa não é o diretor, não é o coordenador... É todo mundo. Todo mundo que demonstra seu amor, sua dedicação pela escola, faz com que a escola fique boa [...].

Fechamos a *Grande roda de conversa* lamentando o fato de o tempo ter sido breve e ressaltando que poderíamos ficar uma manhã inteira ali... Logo, Gabriel Tavares Moreira da Silva manifestou-se, em voz alta:

Eu gostaria!

Refletindo sobre o desejo manifesto por essa criança/adolescente, entendo que conhecer nossas histórias é, de fato, algo prazeroso, em que se aprende para além de conteúdos e conceitos preestabelecidos ou ditos formais. As narrativas dos sujeitos da escola foram elaboradas de forma dinâmica, não linear, imbricadas às memórias e imagens com que cada uma delas estabeleceu diálogos, pois

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras [...] (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Compreender como as narrativas se elaboram é desafiador, pois o processo de produção interpretativa é singular, porque é produzido por cada sujeito, de maneira única. Logo, “[...] todos os dados psíquicos e culturais apenas existem realmente na medida em que são produzidos e reproduzidos no presente: daí a experiência somente ser relevante ao ser concretamente incorporada ao presente [...]” (MANNHEIN, 1952, p. 71). Essa apropriação surge a partir do conhecimento do passado e também de como cada sujeito se apropria desse conhecimento e dele faz uso no presente.

Como dito, a grande roda ocorreu no fim de 2015, encerrando a etapa de exploração daquele cotidiano escolar e de algumas narrativas ali produzidas. Como pudemos perceber, essa atividade possibilitou as trocas das crianças/adolescentes com alguns adultos que participaram dos momentos históricos e sociais da fundação do bairro e da escola. Os momentos seguintes, que aconteceram em 2016, configuraram-se possibilidades de trocas em rodas menores, com menos integrantes. O desenrolar desta etapa está detalhado e analisado a seguir.

A *Grande roda de conversa* foi minha última visita à Emef Sonia Regina em 2015. Em abril de 2016, retornei para dar continuidade à investigação, a princípio, com as professoras Janisse e Penha, e, depois, com a turma de crianças/adolescentes na companhia da qual trabalhamos em 2015. Quando do retorno, o grupo cursava o 7º ano A e apresentava uma nova configuração, pois enquanto alguns estudantes haviam mudado de escola, outros haviam reprovado e alguns outros, vindo de outras unidades, foram a ela agregados.

Diante disso, é importante esclarecer que, desta segunda fase da pesquisa, foram analisados os dados produzidos apenas pelas crianças/adolescentes que integraram as atividades em 2015 e cujos pais haviam assinado o termo autorizando sua participação neste estudo. Ainda que outras crianças/adolescentes tenham participado das atividades de 2016, não fazia sentido analisar dados produzidos por todos, pois o intuito foi observar e analisar como havia ocorrido o processo de produção das narrativas ao longo do tempo, o que, no caso das crianças novatas, não seria possível, justamente por sua ausência na fase anterior. Mesmo assim, elas foram convidadas a participar da devolutiva e da prática final desenvolvidas em 2016.

Com as professoras colaboradoras, delineamos algumas ações, a saber:

- a) devolutiva dos dados de 2015 para toda a turma a partir da apreciação de um vídeo e rememoração em pequenas rodas;
- b) formação de duas rodas de conversa (*Roda de Lembrança* e *Roda de Bate-papo*), levando em consideração o cenário da turma;
- c) dois encontros com cada roda de conversa para a escolha de imagens antigas e recentes e produção de narrativas imagéticas;
- d) prática de intervenção a partir de uma das imagens (fotocopiada), escolhida pelas rodas de conversa, compostas apenas pelas crianças/adolescentes selecionadas com base nos critérios anteriormente expostos.
- e) devolutiva dos dados produzidos pelas duas rodas, como contribuição para a ressignificação das imagens e das memórias da escola e do bairro, tendo em vista as narrativas produzidas pela turma durante o percurso da pesquisa – foi realizada a exposição dos trabalhos produzidos pela turma, das fotografias escolhidas nas rodas, que foram emolduradas, apreciadas pela comunidade escolar na Mostra Cultural (outubro de 2016) e, posteriormente, doadas ao acervo da escola.

Ao longo de todas essas etapas, conexões e rememoramentos de fatos fizeram-se presentes, uma vez que a fotografia faz “[...] ligações desse objeto com outros que

podem ser também pensamentos ou sentimentos [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 55), ou seja, estão juntas às narrativas produzidas. Percebemos a emoção e o afeto imbricados de imagens e memórias, o que nos remete a Vigotski (2010, p. 143), quando observa que devemos considerá-los “[...] como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do comportamento e organizam as formas desse comportamento [...]”.

4.2.4 Narrativas a partir de reencontros imagéticos

Revisitando o diário de campo que mantivemos no processo de pesquisa, encontramos a seguinte narrativa a respeito da primeira atividade de 2016 realizada com as crianças/adolescentes.

O dia foi de encontros e reencontros. Abraços e afetos, foi momento agradável e de muitas conversas (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 08/04/2016).

Esse primeiro momento de 2016 teve a duração de uma aula, com toda a turma, sendo marcado pela discussão acerca da nova composição do grupo, com estudantes novatos e outros que já não mais estavam ali. Assim, narrativas orais dimensionaram-se em torno dos colegas que saíram da escola e/ou ficaram reprovados e não poderiam acompanhá-los nessa nova etapa de suas vidas escolares.

As crianças/adolescentes foram convidadas a se organizarem em pequenas rodas, para rememoração do que foi vivenciado em 2015 (Imagem 30). Elas se reuniram por laços afetivos com os colegas, tendo em vista que, segundo Corsaro (2011, p. 226), “[...] frequentemente, demarcam lealdade a laços de amizade por meio da participação em rotinas compartilhadas. Essas rotinas são semelhantes à celebração geral de simplesmente brincar juntos [...]”.

Imagem 30 – As pequenas rodas de conversa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Instigamos lembranças a partir do vídeo de devolutiva composto por imagens fotográficas dos momentos de 2015 com a turma. A *Grande roda de conversa* foi marcante para as crianças/adolescentes, sendo bastante lembrada, bem como os momentos de visitas-passeios e, ainda, fatos singulares de suas vivências, individuais e/ou com a turma. Assim, a narrativa

[...] não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Nesse sentido, as lembranças emergiram com marcas de suas experiências sobre os momentos vividos durante a pesquisa, sobre histórias vividas na família, no bairro, na escola etc. Notei que, ao apreciar o vídeo, quando nele se reconheciam, as crianças/adolescentes ficavam felizes e faziam comentários, bem baixinho, com os colegas que estavam próximos. Após a apreciação, manifestaram-se, relatando que gostaram de rever as fotografias. Os comentários, no entanto, focaram-se apenas no prazer estético da apreciação. Nesse momento, lancei algumas perguntas para provocá-las à narrativa, para que fossem além do "gostei": quais memórias o vídeo havia suscitado? Quais imagens não estavam no vídeo e elas gostariam que estivessem? Também fui às pequenas rodas para estabelecer a

mediação e lançar novas perguntas a respeito do que estavam discutindo, tendo em vista que

[...] o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 2002, p. 74).

Nesse sentido, cada *pequena roda* produziu narrativas de acordo com suas percepções, interpretando o vídeo e conectando-o às memórias e às imagens às quais atribuíram importância. A singularidade de significação esteve presente nas *pequenas* rodas de conversa, quando as crianças/adolescentes fizeram anotações acerca das provocações, bem como registraram aquilo que desejavam, com a mediação estabelecida pelo vídeo, por nós e por seus pares.

Durante a devolutiva, na escuta de narrativas orais e escritas produzidas pela *pequena roda* ³² [Marcus Vinicius, Cléverson Lucas de Souza e Lucas Lozer], as crianças/adolescentes focaram em visita-passeio promovida a uma empresa de comunicação (Apêndice E) ³³. A mediação, no entanto, instigou-os a rememorar a respeito do Museu de História da Serra, já que o objeto da pesquisa aqui relatada é ligado às imagens e às memórias de si, de seu lugar.

Podemos relacionar o ir e vir das crianças/adolescentes aos espaços da cidade com o marinhoiro comerciante (BENJAMIN, 2012), já que elas saíram do espaço comum diário e puderam escutar narrativas daquele lugar, trazendo para suas memórias um repertório mais amplo, que puderam articular de maneira subjetiva com os conhecimentos que já possuíam de si e de seu lugar.

Foram produzidas narrativas orais a respeito dos quadros que estavam expostos no museu visitado:

Muito bem pintados! [LUCAS LOZER]

³² Numeramos as pequenas rodas, como forma de melhor organizar o texto. A numeração foi feita a partir da sequência de minhas idas às rodas para realizar a mediação e a gravação das conversas em áudio.

³³ Tal visita foi feita com o objetivo de compreender como se dá a conversa com um entrevistado. Assim, as crianças/adolescentes poderiam se preparar melhor para o encontro na *Grande roda de conversa*. A visita aos espaços e contato com jornalistas chamou bastante atenção, razão pela qual aparece nas narrativas.

Tenho fotos deles até hoje! [LUCAS DE SOUZA]

As obras de arte chamaram a atenção desse grupo. Na visita-passeio à Serra-Sede, enquanto apreciávamos as obras do Museu Histórico da Serra, os registros fotográficos a partir de aparelhos celulares das crianças/adolescentes eram frequentes, demonstrando o interesse das crianças/adolescentes em guardar aquelas imagens em seus arquivos digitais. O mesmo foi notado na Casa do Congo. Elas queriam captar cada momento com as câmeras de seus celulares, gravando vídeos, inclusive. Desse espaço, os componentes da *Pequena roda 1* lembraram-se do batuque, da cantoria produzida com as casacas e tambores.

Além disso, Marcus Vinicius rememorou o dia da grande roda, quando o Sr. Hélio relatou que a escola não tinha muros como hoje, tampouco tinha ventiladores. Lembrar é entender o passado, “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagem-lembrança [...]” (BOSI, 1994, p. 55). No lembrar, ocorreu a constituição das narrativas a partir dos elementos à disposição e da mediação que eles estabeleciam entre si. Essa mediação também foi realizada pelos colegas que interagiam nas outras pequenas rodas, conforme se pode notar na narrativa a seguir, produzida pela *Pequena roda 1*:

Cléverson tomando água, lembra do Michel, Lucas Lozer lembra daquela grande impressora, e o Marcus lembra do avô da Mariana, quando falou que a escola não tinha muros, nem ventiladores. Souza lembra da máquina de escrever gigante, e nós [sic] todos lembramos da Lorena, Michel falando do nosso projeto. Lucas Lozer lembra de quando entramos na cabine aonde [sic] eles gravam na radio [sic], até que perguntaram pra [sic] gente, da foto do fantasma, perguntaram se era verdade. As pinturas que vimos no museu e na casa do congo [sic].

As lembranças envolveram a fala de todos. Pela narrativa, observamos que eles foram mediados por um dos integrantes da roda, mais pontualmente, aquele que foi o redator, mas também pelos outros em seu meio, que compunham outras rodas, com o que nos podemos lembrar de Vigotski (2010, p. 67), quando afirma que “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo seu meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio [...]”.

Na *Pequena roda 2*, estavam Thamires, Caroline Pratti, Kemuel Trindade, Mariana Oliveira, Thayara Morgado, Lucas Girelli e Maria Eduarda. Nela, as crianças/adolescentes solicitaram que a narrativa fosse produzida em grupos menores, que denominamos de *Pequena roda 2.1*, *2.2* e *2.3*. Porém, as narrativas orais foram produzidas entre todos. Thamires relacionou as lembranças à saudade dos amigos de 2015 que, em 2016, não mais estavam na turma. Kemuel Trindade rememorou os momentos no ônibus a caminho da Serra-Sede, relatando que achou muito legal o que vivenciaram naquele dia. Sobre a Casa do Congo, lembraram do som das músicas tocadas na presença do artista-artesão Tute.

Importante lembrar que, na *Pequena roda 2*, Mariana Oliveira destacou a *Grande roda de conversa*, ressaltando que gostou da participação de seu avô (Sr. Hélio) conosco naquele momento e sublinhando que ele ficou muito contente, tanto, que ao chegar em casa, “[...] falou com a minha avó tudinho!”. Isso confirma a importância dos encontros intergeracionais, que, aos mais novos, possibilitam acessar um saber de um tempo no qual eles não estavam presentes, mas que, de algum modo, puderam experimentar, a partir das narrativas dos mais velhos; o idoso, por sua vez, vivencia uma experiência que destaca e confirma a valorização daquilo que ele traz consigo, pois, como atesta Benjamin (2012, p. 224), “[...] na origem da narrativa está essa autoridade”.

As narrativas escritas pela *Pequena roda 2* envolveram vários momentos. A *Pequena roda 2.1* (ver o conjunto das narrativas no Apêndice B), composta por Mariana Oliveira, Thayara Morgado e Caroline Pratti, destacou:

lembramos dos momentos que passamos juntos, dos passeios que fizemos, dos encontros, da roda de conversa, dos momentos no ônibus, lembramos também de alguns amigos que não estão mais [sic] com a gente [...] gostaríamos de ver mais fotos com os nossos amigos do ano passado.

As narrativas de Thamires (*Pequena roda 2.2*) foram construídas com uma das crianças/adolescentes de quem a autorização para participação na pesquisa assinada pelos pais não foi obtida e, por essa razão, não serão divulgadas aqui. Podemos, no entanto, afirmar que vão ao encontro das narrativas da *Pequena roda 2.1*.

Das narrativas da *Pequena roda 2.3* (ver conjunto de narrativas no Apêndice C), formada por Maria Eduarda, Lucas Girelli e Kemuel Trindade, destacamos:

o que lembramos a partir do vídeo devolutivo? Da máquina de fazer jornal [...], dos amigos do 6º ano A, dos momentos felizes, dos passeios que fizemos, das rodas de conversa, dos momentos no ônibus.

De modo geral, em suas recordações orais e escritas, as *pequenas rodas 2.1, 2.2 e 2.3* deram ênfase às emoções, à saudade dos colegas que não mais estavam na turma, à cantoria e alegria dos momentos no ônibus, a caminho das visitas-passeios, à presença de um morador na escola, bem como à apreciação das músicas tocadas e cantadas na Casa do Congo. É possível que essa rememoração tenha sido produzida a partir da experiência de um prazer parecido com o brincar, pois em seu cotidiano “[...] têm menos tempo, em geral, para brincar com seus pares, uma vez que são encarregados de várias tarefas para ajudarem suas famílias [...]” (CORSARO, 2011, p. 215).

Nas narrativas orais da *pequena roda 3*, composta por Raissa Souza e Sarah Moraes, esta lembrou-se de que não foi à visita-passeio à Serra-Sede. Raissa Souza fez a mediação, dizendo que poderiam, então, recordar juntas dos momentos na escola. Assim, lembraram-se do momento de lanche coletivo, após a *Grande roda de conversa*, das jujubas coloridas que comeram. Raissa observou:

Todo mundo devorou! Parecia que ninguém tinha visto jujubinhas na vida!

As narrativas escritas foram compostas por desenhos de comidas que estavam na mesa do lanche, organizada para a confraternização naquele dia (Imagem 31). Importante ressaltar que a *Pequena roda 3* foi a única que optou por produzir narrativas com desenhos.

Imagem 31 – Narrativa de Raissa Souza e Sarah Moraes



Fonte: Exercício avulso realizado ao longo da pesquisa.

A *Pequena roda 4* (ver conjunto de narrativas no Apêndice D), composta por Ana Luiza e André Gonçalves, foi uma das últimas com a qual estabeleci mediação. Assim, enquanto eu interagia com as demais rodas, as duas crianças/adolescentes já estavam produzindo suas narrativas escritas, não havendo exposição de narrativas orais. Optaram, assim, apenas pela escrita, intercalando as lembranças que lhes ocorreram.

Eu lembrei do museu, e da casa do congo, [...] e dos quadros do museu, e da estátua (ANDRÉ GONÇALVES).

Eu lembrei dos momentos juntos, do estúdio da rádio [*sic*], lembrei do museu, que na verdade era a casa do primeiro prefeito (ANA LUIZA).

Eu gostaria de ter colocado a imagem da gente dentro da fábrica [*sic*] de jornal [...] (ANDRÉ).

Eu gostaria da imagem do estúdio da rádio [...] porque eu gostei muito do estúdio e de como funciona (ANA LUIZA).

Os dois rememoraram fatos diversos, também apresentando suas preferências, expressando claramente as lembranças sobre as quais querem conservar, as visitas-passeios ao Museu Histórico da Serra, à Casa de congo e à empresa de comunicação.

As narrativas escritas da *Pequena roda 5* não serão mencionadas aqui, pois somente foi obtida a autorização assinada pelos pais ou responsáveis de Helen Cristina, cuja fala destacamos:

O mais legal foi no ônibus. Nossa, foi tão bom!

O fato é que

[...] 'dizer' o mundo, expressá-lo e expressar-se são próprios dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento dessa necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 2011, p. 33).

Nem todos os fatos se presentificaram nas narrativas. O ato de escrever requer tempo e disposição; o rememorar, por sua vez, é exercício mental que, sem estímulo, fica arquivado na memória dos sujeitos. Possivelmente, a prática de produção textual voltada à memória é rara. Assim, por não fazerem isso sempre, nesta oportunidade, as crianças/adolescentes acabaram sendo lacônicas, ou seja, é necessário que a produção de narrativas de si e de seu lugar constitua um exercício mais frequente no espaço escolar.

O momento seguinte à devolutiva foi a formação das rodas para a escolha das imagens sobre as quais as crianças/adolescentes posteriormente fariam as narrativas orais e, em seguida, as narrativas escritas. A composição de cada roda para essa etapa foi definida na aula da professora Janisse, com toda a turma presente, mas tendo como base os critérios já descritos no Capítulo 1.

Perguntei aos participantes quem gostaria de iniciar a formação da primeira roda. Helen Cristina candidatou-se. Fiz o mesmo para a segunda roda. Vários se apresentaram, mas optei por encabeçar a segunda roda com participantes do mesmo gênero, nesse caso, Ana Luíza, para evitar que uma fosse composta exclusivamente de meninos e a outra, de meninas. Em seguida, cada líder de roda foi escolhendo seus parceiros, como na escolha de um time. Assim, formaram as duas rodas de conversa, cuja composição aparece no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Composição das rodas de conversa

<i>Roda de Lembranças</i>	<i>Roda de Bate-papo</i>
Helen Cristina Lucas Girelli Sarah Moraes Raissa Souza Cléverson Kemuel Trindade Marcus Vinicius Gabriel Tavares Moreira da Silva	Ana Luiza André Gonçalves Caroline Pratti Lucas Souza Lucas Lozer Maria Eduarda Mariana Oliveira Caio Thamires

O quadro mostra a denominação de cada roda, escolhida por seus membros, posteriormente, pois, durante a realização desta etapa, surgiu a preocupação de como tais rodas seriam mencionadas nesta tese, ao que sugerimos a definição de um nome para elas. Depois de várias sugestões e negociações, ficou definido que seriam usadas as denominações *Roda de Lembranças* e *Roda de Bate-papo*.

Nos dois encontros com essas rodas, as discussões foram mediadas por nós (eu, pesquisadora, e as crianças/adolescentes) e pelas imagens (pertencentes aos acervos da escola e da professora Adriana, bem como ao meu acervo digital, formado a partir de registros durante o percurso da pesquisa em 2015) e memórias da escola, do bairro, da cidade, que subsidiaram a produção de narrativas.

Os encontros aconteceram no refeitório da escola, para interferir o menos possível na rotina em sua rotina. Cada roda escolheu duas imagens de cada acervo e seus integrantes produziram narrativas com a nossa mediação, a das imagens escolhidas e a de seus pares, realizando leituras e releituras imagéticas, tendo a Abordagem Triangular como inspiração para os discursos, relacionando-as aos (com)textos e intertextos de suas memórias e espaços, já que “[...] as imagens espaciais desempenham [...] papel de memória coletiva. O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 223). Nessa perspectiva, os espaços em que as crianças/adolescentes estiveram e seus elementos foram percebidos e atuaram como mediadores das lembranças de todos, resultando a cada um uma produção singular.

Com a colaboração das professoras Penha e Janisse, a turma produziu leituras e releituras de imagens fotográficas para direcionar o exercício artístico, utilizando recorte, colagem, pintura e desenho, processo que será detalhado mais adiante. A seguir, são apresentados fragmentos das narrativas produzidas pela *Roda de Lembranças* e pela *Roda de Bate-papo*.

4.2.5 Narrativas da *Roda de Lembranças* e da *Roda de Bate-papo*

Nesta etapa, já divididas em *Roda de Lembranças* (Imagem 32) e *Roda de Bate-papo* (Imagem 33), as crianças/adolescentes apreciaram as imagens antigas e recentes e iniciaram o processo de escolhê-las, o que ocorreu a partir de negociações caracterizadas pelo consenso, levando-se em conta a preferência em comum de cada roda.

Imagem 32 – *Roda de Lembranças* em momento de apreciação e escolha das imagens



Fonte: acervo da pesquisadora.

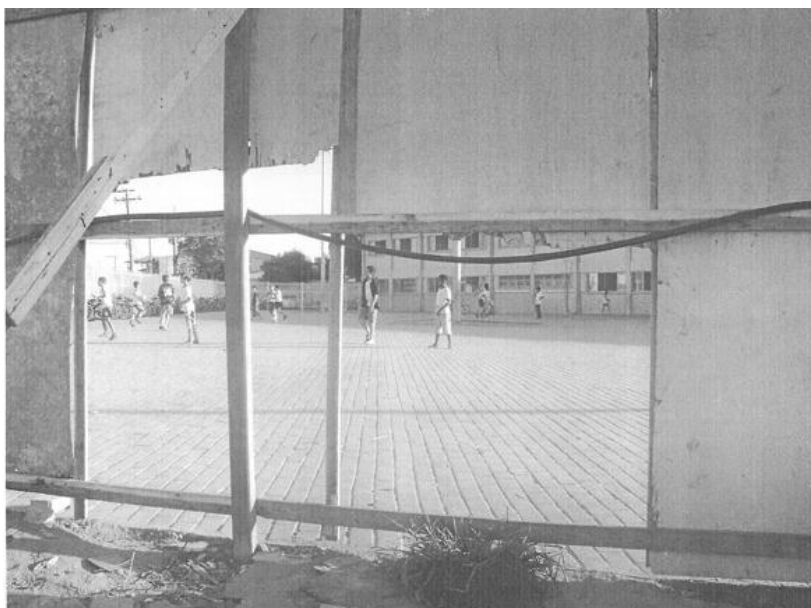
Imagem 33 – *Roda de Bate-papo*, em momento de apreciação e escolha das imagens



Fonte: acervo da pesquisadora.

No processo de escolha, tivemos uma surpresa: as duas rodas escolheram a mesma imagem antiga da escola (Imagem 34), que retrata a construção da quadra poliesportiva. Na mediação feita com os integrantes da *Roda de Bate-papo*, alertei para o fato de que a *Roda de Lembranças* já havia escolhido tal imagem. As crianças/adolescentes, porém, quiseram permanecer com imagem selecionada, com a justificativa de que aquela era a fotografia que mais lhes havia chamado atenção, aguçando lembranças de alguns dos participantes. Inclusive, tal imagem lembrava-lhes de quando estavam na 1ª série, quando a professora da turma desenvolveu com elas um projeto em que uma das ações era plantar e cuidar de girassóis próximos àquele espaço. Até hoje, esse espaço é lugar de muitas interações e compartilhamentos, já que é utilizado no recreio e nos encontros antes e depois das aulas.

Imagem 34 – Construção da quadra poliesportiva



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

No escrito *Varandas*, Benjamin (2013b, p. 71) lembra fatos de sua infância em Berlim e a preferência por pátios:

[...] o lugar do pátio onde se encontrava a árvore era, porém, aquele que mais vezes me atraía. Era uma abertura na calçada, na qual tinha sido encaixado um arco de ferro, com barras metálicas que formavam um gradeamento que delimitava a zona de terra nua. Parecia-me que alguma razão haveria para o modo como estava implantada aquela proteção; às vezes punha-me a pensar sobre o que se passava dentro da cavidade negra de onde saía o tronco [...].

A imagem escolhida pelas duas rodas de conversa trouxe boas recordações, já que era ali o lugar das brincadeiras e interações entre os pares. Thamires lembrou-se de um trabalho em *grafitti* produzido pelos(as) alunos(as) e pela professora Penha nas madeiras que separavam o pátio e a quadra de esporte, contando que era ali que brincavam no recreio e faziam as aulas de Educação Física. Também recordaram que o espaço havia sido enfeitado com pneus de borracha, pintados com *spray* de várias cores, e, neles, plantados girassóis.

Diante disso, podemos lembrar Halbwachs (2003, p. 158), para quem os objetos “[...] não falam, mas nós os compreendemos, porque têm um sentido que familiarmente deciframos. São imóveis somente na aparência, pois as preferências e hábitos sociais se transformam [...]”. Benjamin (2013, p. 51), por sua vez, argumenta que as coisas se comunicam, não pela fala, que é um caso particular dos seres humanos,

mas porque, para ele, “[...] não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual [...]”. Assim a essência da linguística não está apenas em seus conteúdos verbais, mas no processo de comunicação. Por consequência, apesar de a imagem escolhida pelas crianças/adolescentes retratar um pátio com deficiência de infraestrutura, o espaço é parte da história da escola e do bairro, logo, de suas memórias. Ela comunica para além do que foi captado, suscitando lembranças e aguçando curiosidades em cada leitor/apreciador.

As outras imagens antigas escolhidas pela *Roda de Lembranças* e pela *Roda de Bate-papo*, respectivamente, foram: fachada da escola, quando seu nome ainda era Emef Serra Dourada (Imagem 35), e o retrato da professora Sonia Regina (Imagem 36).

Imagem 35 – Fachada da escola e crianças em momento espontâneo



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

Imagem 36 – Retrato de Sonia Regina



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

Podemos pensar que os significados produzidos na *Roda de Lembranças* e na *Roda de Bate-papo* e levados em conta por seus integrantes na escolha dessas imagens situavam-se em meio às questões abordadas na *Grande roda de conversa* e em outros momentos em que as discussões se pautaram na mudança do nome da escola, que hoje leva o nome da professora Sonia Regina (Imagem 36). Desse modo, as duas imagens escolhidas são também marcas pontuais da escola antiga, constituindo representações de dois momentos importantes em sua história.

Quanto à escolha das imagens recentes, captadas durante a investigação em 2015, a *Rodas de Lembranças* (Imagens 37 e 38) e a *Roda de Bate-papo* (Imagens 39 e 40) optaram por imagens em que a maioria dos estudantes estivessem presentes, reiterando a saudade que sentiam dos colegas que não mais faziam parte da turma.

Imagem 37 – A turma e alguns(mas) colaboradores(as) adultos(as)



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 38 – A turma e alguns(mas) colaboradores(as) adultos(as)



Fonte: acervo da pesquisadora

A afetividade, a emoção e o desejo de ressaltar a presença de todos da turma na imagem recente mostra que, nas duas rodas, os sentimentos deram contorno à seleção. Nesse sentido, é importante lembrar que o sentimento “[...] não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa, seja ela externa ou interna [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 131).

Imagem 39 – Turma preparando-se para a *Grande roda de conversa*



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 40 – Apreciação à escultura Chico Prego, durante visita-passeio à Serra-Sede



Fonte: acervo da pesquisadora.

As reflexões trouxeram fatos experienciados nos momentos dos registros das imagens. As crianças/adolescentes produziram seus textos observando os detalhes estéticos imbricados às suas lembranças, sejam elas orgânicas ou inorgânicas. Como diz Barbosa (2002), o *grito da alma* não deve ser a única abordagem nas aulas de artes; é preciso que seja proposta a construção de conhecimentos, estabelecendo relação com todas as emoções presentes, entendendo a Arte como

área de conhecimento que fomenta reflexões durante o processo de rememorar, não sendo usada meramente como estratégia para liberar a emoção. As imagens fotográficas fizeram vir à tona lembranças e relações que, de maneira dialética, caracterizaram-se a partir das apropriações,

[...] tanto no campo epistemológico, em que deve haver um enfrentamento aberto da razão com a realidade, como no teórico, em que o processo de apreensão e compreensão da realidade se completa pela explicação da própria estrutura do real [...] (CIAVATTA, 2009, p. 133).

As crianças/adolescentes manifestaram o desejo de deixar registradas suas memórias na escola e, ainda, de maneira solidária e generosa, fizeram-no de maneira a contemplar a presença dos colegas que estavam ausentes no momento da escolha da imagem com base na qual produziram as narrativas. Sobre esse aspecto, Benjamin (2012, p. 110) dimensiona a importância do olhar para nós e para os outros: “[...] temos que nos habituar a ser vistos, venhamos de onde viermos. Por outro lado, teremos também que olhar os outros [...]”. O autor ressalta a importância que damos às imagens em que estamos ou nas quais estão pessoas de quem gostamos, apontando para uma contemplação mais detalhada que a ocorrida em qualquer outra imagem da qual não fazemos parte. Reitera, ainda, a produção fotográfica como criação coletiva. Logo, as memórias provocadas pela fotografia também estão nesse contexto.

Em encontro seguinte, as rodas puderam rever as imagens escolhidas³⁴ e, a partir disso, a produção de narrativas escritas e orais foi proposta. Cada roda se organizou de maneira singular. A *Roda de Lembranças*, com a mediação das imagens e dos atores, optou pela produção de narrativas individuais a respeito da imagem antiga retratando a construção da quadra poliesportiva, que, conforme dito, também foi escolhida pelas crianças/adolescentes da *Roda de Bate-papo*. Durante a mediação com esta roda, quando informei que a *Roda de Lembranças* já havia produzido narrativas a partir da imagem em questão, as crianças/adolescentes optaram, então, por trabalhar com outras três imagens que haviam selecionado para tal exercício, sendo mais uma antiga e as outras duas, recentes. Propuseram dividir-se em três rodas menores, ficando cada uma responsável pela escrita da narrativa de uma das três imagens, processo detalhado mais adiante.

³⁴ As imagens foram impressas em tamanho A3 e coladas em papel cartão, sendo disponibilizadas também em tamanhos menores, para ampliar o acesso das crianças/adolescentes.

Na *Roda de Lembranças*, o momento de escrita das narrativas (Imagem 41) foi permeado pelas leituras e releituras imagéticas, exercício de olhar e rememorar fatos, mediado pelas imagens, por mim e por seus pares (ver narrativas nos Apêndices E, F, G, H, I, J e K).

Imagem 41 – *Roda de Lembranças*



Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças/adolescentes foram provocadas a olhar novamente, a sentir-se parte da história da escola e do bairro, de maneira a reconhecerem-se como protagonistas de suas narrativas. Uma leitura de imagem, como aponta Schütz-Foerste (2010, p. 110), referindo-se à Abordagem Triangular, deve ser pautada em uma “[...] proposta de ensino que eleja o princípio da historicidade e a referência do homem e seu meio ambiente natural e social [...] construída na coletividade”. Nessa perspectiva, as narrativas foram mediadas por vários outros e se constituíram em elaborações singulares, pois a marca dos narradores faz-se presente na forma de escrever e nas escolhas sobre o que escrever, a partir de suas leituras e releituras.

Interessante também a opção das crianças/adolescentes pela produção de narrativas no chão do refeitório, remetendo ao formato de uma roda, circular. As meninas Sarah Moraes e Raissa Souza levantaram a proposta e todos acataram. Rapidamente, estavam dispostos no chão, formando uma pequena roda de escutas e falas. Escutar é uma forma de valorizar a narrativa do(s) outro(s), mesmo que seja

para discordar e promover uma tensão, é momento de “[...] compreensão a respeito de nós mesmos como seres da vida e como sujeitos do conhecimento [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 61), direcionando-nos a rever as práticas pedagógicas que constituem as formas de saber e fazer no cotidiano, entendendo o coletivo que o constitui, tendo em vista que todos “[...] sentimos e pensamos, imaginamos e devaneamos, saltamos fronteiras [...]” (BRANDÃO, 2003, p. 61) e devemos desconfiar e ousar nas nossas criações.

Foi perceptível que as crianças/adolescentes sentiram dificuldade para escrever suas produções. Entretanto, a partir da mediação oferecida por todos os presentes na roda, juntos à imagem, puderam expressar suas leituras e releituras, mesmo que em textos curtos, trazendo suas percepções em relação à arte e à cultura de seu espaço. Muitas dessas percepções foram manifestadas a partir de trocas orais e escritas e, mesmo que tenham sido elaboradas individualmente, as narrativas foram coletivas, já que estavam em rodas de conversa, com componentes próximos uns dos outros, e puderam apropriar-se das memórias dos colegas. Segundo observa Halbwachs (2003, p. 64), agimos

como se apenas em nós se originassem as ideias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo nosso grupo. Estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros.

As lembranças se constituíram coletivamente. A plantação de girassóis em pneus de borracha, ocorrida na 1ª série, por exemplo, foi reiterada nas narrativas registradas, exceto nas de Sarah Moraes e Raissa Souza – elas não estudavam na escola no período em que fotografia foi registrada, logo, não participaram desse projeto. Marcus Vinicius lembrou-se da alegria que sentiu no dia do plantio dos girassóis, bem como com o cuidado que tiveram com eles, registrando:

[...] todo dia agente [sic] regava os girassóis [...].

A imagem, como texto escrito (no caso da fotografia), pode ser lida, trazendo em sua configuração uma história que “[...] não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 64).

Cléverson, Helen Cristina e Gabriel Tavares Moreira da Silva perceberam as crianças jogando bola e brincando. Por já estudarem na escola no período em que a imagem da foto foi captada, em narrativa oral, eles também relataram que naquela época a escola chamava-se Serra Dourada. Helen Cristina, Cléverson e Sarah Moraes registraram que a fotografia foi tirada em 2010. Os dois primeiros relacionaram o fato de terem estudado na escola na época do plantio dos girassóis (atividade do 1º ano), pois, enquanto produziam a narrativa, juntos, fizeram o cálculo para saber o ano em que cursaram a 1ª série. Sarah Moraes não estava na escola nessa época, porém, "escutando" a cena, fez o registro, apropriando-se das lembranças e experiências dos colegas, já que

[...] pelo processo de socialização, o gênero humano passa a exibir determinação distinta do gênero natural. Os seres humanos tornam-se, com isso, cada vez mais interdependentes uns dos outros, passando a reconhecer-se coletivamente e com história própria [...] (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 193).

Interessante também a relação entre o espaço na imagem e como ele se configurava à época do desenvolvimento desta pesquisa na escola, presente na narrativa de Raissa Souza:

[...] nessa imagem ainda consigo identificar algumas características que a escola ainda tem [sic] as árvores, as bicicletas, os portões, a estrutura da escola e outras características.

Revelando-se sujeito ativo de suas histórias, a menina leu a imagem e escreveu não apenas o que viu, mas o que sabe, o que conhece de si própria e do mundo.

Lucas Girelli também trouxe relações entre tempo e espaço, reconhecendo em sua narrativa que:

[...] hoje em dia melhora[u] [sic] fizeram quadra fizeram grade de ferro fizeram campo de areia [...].

Os intertextos se presentificam nas narrativas, produções que constituem misturas de passado e presente, diante da coletividade e das experiências individuais, pois “[...] o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VIGOTSKI, 2010, p. 71).

A *Roda de Bate-papo*, por sua vez, escolheu trabalhar na mesa do refeitório, dividindo-se em três rodas menores para as leituras, releituras e produção das narrativas, tendo a mediação das imagens escolhidas por eles, exceto a da construção da quadra poliesportiva da escola, de cujo uso desistiram, conforme já mencionado. Os componentes dessa roda assim se organizaram: Ana Luiza, Lucas Souza e Lucas Lozer (Apêndice L); Caroline Pratti, Thamires e André Gonçalves (Apêndice M) e Maria Eduarda, Caio e Mariana Oliveira (Apêndice N), produzindo, respectivamente, a partir das Imagens 39, 40 e 36.

A partir da triangulação dos dados envolvendo a produção e o processo do fazer, as imagens e memórias, observamos que as narrativas acerca das duas fotografias recentes foram perpassadas por experiências vividas, já que as crianças/adolescentes estavam presentes no momento da captação dessas imagens. As leituras foram bem além do visível, articulando-se a outros textos, de aspecto material ou não. É possível, então, ressignificar e cultivar as memórias e imagens em forma de narrativas, para que não fiquem perdidas em tempos futuros, sendo importante o registro escrito, o qual, assim como os registros imagéticos (fotografias, pinturas, esculturas etc.), são, como afirma Halbwachs (2003), um dos meios de preservar as lembranças para além do pensamento e da palavra oral, que morrem.

Imagem 42 – Da esquerda para direita, Lucas Souza (ao fundo), Ana Luiza e Lucas Lozer (de costas)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Na leitura da imagem recente, a *pequena roda* composta por Ana Luiza, Lucas Souza e Lucas Lozer (Imagem 42) dedicou-se a produzir narrativas sobre a fotografia da *Grande roda de conversa*, captada em dezembro de 2015. Ana Luiza redigiu o texto, optando por escutar os colegas, registrando o que emergia na compartilha de memórias no grupo, justificando-se oralmente que assim havia procedido por estarem produzindo uma escrita coletiva. A postura da narradora dá pistas de compreensão de que “[...] o monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem, é o fechamento da consciência, uma vez que a consciência é aberta [...]” (FREIRE, 2014, p. 21). Assim a prática dialógica se fez e se refez, como forma de produzir narrativas que estivessem mais próximas de seus colegas narradores.

Na escuta dos colegas, Lucas Lozer, que por ter dois sobrenomes, na narrativa escrita, optou por identificar-se pelo sobrenome Pedrosa, coloca-se como narrador quando, em dois momentos, orienta Ana Luiza a utilizar, no texto escrito, um trecho assim ditado por ele:

Eu Lucas Pedrosa [...] [sic].

Mesmo com o desejo de deixar sua marca na narrativa, o registro solicitado por Lucas Lozer só foi feito após discutirem e negociarem entre eles sobre o pedido. Tal situação corrobora Souza (2007, p. 69), quando, ao refletir sobre a autobiografia, argumenta que “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, das experiências e dos saberes [...]”. No caso desse exercício, é possível que Lucas, ao entender que a produção coletiva mescla fatos, experiências, subjetividades dos narradores ali presentes, tenha optado por nominar-se expressamente, para salientar sua própria narrativa.

Ainda no processo de produção dessas crianças/adolescentes, Lucas Lozer lembrou-se de que Lucas Souza havia deixado um caderno cair durante a *Grande roda de conversa*, realizada em 2015 e retratada na foto, e, descontraindo, sugeriu incluir o fato na narrativa. Lucas Souza, brincando, questionou a necessidade disso, mas logo permitiu que o episódio fizesse parte da produção coletiva. Assim, as memórias coletivas vieram à tona e foram compartilhadas por meio de reflexão, em que as tensões ocorridas no momento de apreciação e leitura da imagem foram

permeadas por negociações que culminaram na concordância ou não do registro das narrativas orais.

Entre as lembranças, também estavam as perguntas feitas por eles ao Sr. Hélio de Oliveira na grande roda. É possível que isso tenha ocorrido em função de tratar-se de uma pessoa que não participa diretamente do cotidiano escolar, mas que esteve na escola narrando suas experiências vividas como morador antigo do bairro Serra Dourada I. Fazendo uma ligação com Benjamin (2012), podemos associar essa lembrança das crianças/adolescentes ao prazer de escutar o *camponês sedentário*, um bom narrador, que conhece as histórias do seu lugar e as conta com propriedade, pois fazem parte de suas experiências. Nesse sentido, a participação do Sr. Hélio na *Grande roda de conversa* foi muito importante para as discussões com a turma, que apresenta isso claramente na narrativa, já que ele aparece como o personagem principal da escrita, ainda que outros sujeitos tenham participado daquele momento. A escuta ganhou em qualidade e alterou relações ou, com base em Oliveira (1996), podemos observar que as narrativas saíram da estrada de mão única para a de mão dupla, constituindo interações mais afetivas.

De certa forma, as crianças/adolescentes apresentaram o narrar tal como previamente eu havia pensado, um encontro entre gerações, possibilitando o entendimento de que “[...] a nossa cultura é desenvolvida por indivíduos que entram de maneira diferente em contato com a herança acumulada [...]” (MANNHEIN, 1952, p. 74). Assim, cada um que compôs a grande roda tem um repertório único desses encontros intergeracionais, a partir do compartilhamento experienciado, de imagens e memórias disponibilizadas.

A narrativa composta por Caroline Pratti, Thamires e André Gonçalves (Imagem 43) traz as memórias da visita-passeio à Serra-Sede, já que a fotografia recente retratando a escultura Chico Prego e algumas das crianças/adolescentes (Imagem 40) foi escolhida para a produção da narrativa, que assim se inicia:

Nessa imagem, estávamos *[sic]* a maioria juntos em Serra-Sede, de frente a *[sic]* estátua do Chico Prego [...].

Após essa observação, a narrativa apresenta um breve resumo dos espaços nos quais estiveram no dia dessa visita-passeio, representado e produzido a partir da

mediação imagética, em que a proposta é perceber a imagem como “[...] produção humana inserida em uma realidade social da qual também somos parte” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 52).

Imagem 43 – Da esquerda para direita, em primeiro plano (de costas), André Gonçalves, Thamires e Caroline Pratti



Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir da imagem da escultura Chico Pregó, rememoraram a história da Serra-ES, contada pela monitora do Museu, articulando-a ao vídeo apreciado em sala de aula; as pinturas e os instrumentos (casacas e tambores) presentes na Casa do Congo e outros fatos experienciados durante a visita-passeio. Quase no fim da narrativa, reiteraram que estavam diante da escultura Chico Pregó. Talvez essa volta/repetição tenha ocorrido em função de a leitura imagética não possuir linearidade: o ir e o vir aos elementos, às experiências, aos aspetos formais, informais etc. que a compõem são produções singulares às percepções dos leitores, podendo eles ficar livres da linearidade que costuma caracterizar o texto escrito e que o limita a um único ponto possível de partida e chegada. A narrativa foi finalizada estabelecendo relações com o contexto em que a imagem foi captada e a sensação de prazer vivenciada durante a visita-passeio, quando escreveram:

[...] em volta tem vários tipos de comércio. Foi bem legal!

As narrativas nos remetem a Ferraz e Fusari (2009, p. 59), as quais destacam que “[...] fazer e conhecer arte dentro de um trajeto sustentado de aprendizagem, ou seja, aprendizagem contextualizada, reflexiva e criadora, passou a ser considerada uma das principais metas das novas proposições curriculares”. Sendo assim, apreciar e compreender as imagens, de maneira a se colocarem como sujeitos do processo de sua produção, são meios de as crianças/adolescentes entenderem-se e refletirem sobre si e sobre o mundo.

O retrato da professora Sonia Regina (Imagem 36) foi escolhido como imagem antiga pela *pequena roda* composta por Mariana Oliveira, Maria Eduarda e Caio (Imagem 44). Mariana Oliveira solicitou fazer a fotografia, uma *selfie*. Assim, olharam-se na câmera e ajeitaram-se para registrar a imagem de maneira a contemplar as expectativas dos três. Após registro, cada um deles olhou a captura da imagem, mostrando-se satisfeitos com o resultado.

Imagem 44 – *Selfie* por Mariana Oliveira, em primeiro plano, Maria Eduarda e Caio, ao fundo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Esse momento inspirou-me a poetizar.

Diante de

Quem diria que faríamos registro fotográfico
e, de imediato poderíamos contemplá-lo?
Lembrei de minha espera

após registros de um dos meus aniversários.

Quando chegaram as fotografias...

Foi só felicidade!

Domingo à tarde,

de mão em mão iam passando

e eu ouvia de minha mãe:

– Menina, cuidado para não estragar!

Ouvia narrativas dos meus irmãos, do tipo:

– Não gostei dessa!

– Podia ter ficado melhor!

Se não ficou boa,

deleta e tira outra foto.

Aqui estamos,

diante de um tempo veloz,

como dizia meu pai, com cara de espanto:

– Como pode isso?

Vivemos em um tempo

marcado por narrativas regadas à tecnologias digitais,

cercado por redes sociais virtuais

Isso é bom.

Mas, ao mesmo tempo, nos põe em um lugar impaciente,

apressado, querendo que tudo seja rápido:

Resultados, falas, escutas...

Restando-nos refletir e propor possibilidades de

compartilha,

generosidade,

gentileza...

Para uma vida mais feliz,

diante desse mundo tão efêmero.

Para buscar mais informações e produzir as narrativas, eles solicitaram permissão para ir ao espaço de memória da escola, localizado próximo ao refeitório, no qual há uma reprodução dessa imagem, porém, em tamanho maior e colorida. Após apreciarem a imagem, fizeram um breve resumo do que está escrito na placa gravada em sua parte inferior, contendo uma narrativa-homenagem à professora. Foram provocados a ampliar suas narrativas com as memórias da *Grande roda de conversa*, quando pudemos ouvir histórias contadas sobre a professora Sonia Regina, bem como aprofundar o olhar para a fotografia, já que se tratava de uma foto 3 x 4, geralmente caracterizada pela seriedade, ausência de sorriso. Tais aspectos foram registrados, porém, as crianças/adolescentes não relataram as descobertas sobre a professora na *Grande roda de conversa*. Isso leva-nos a lembrar Rizzi (2002, p. 73), quando admite que “nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo [...]”.

Acreditamos que a produção da narrativa por essas crianças/adolescentes tenha ficado prejudicada em função do ir e vir a outro espaço da escola e pela impossibilidade de eu oferecer mediação enquanto elas estavam apreciando a imagem nesse local. Além disso, o tempo cronológico e o processo de pesquisa também trouxeram limitações, já que não pudemos estender o tempo para que a narrativa fosse concluída. Porém, é preciso compreendermos a necessidade de superar a prática de imposições pedagógicas autoritárias e que

[...] a garantia de novos espaços democráticos e de interlocução pública requer a construção de um novo espaço social aberto à pluralidade, atravessado pelo cruzamento dos interesses, razões e valores dos diferentes sujeitos envolvidos, inclusive das crianças (ARAÚJO, 2005, p. 109).

Assim, tomar as crianças/adolescentes como produtoras de seus saberes, logo, de narrativas, é acolher o desejo de escolher o que quiseram e puderam expressar a partir de suas leituras.

4.2.6 Narrativas imagéticas: intervenção com arte

As narrativas orais e escritas produzidas a partir da imagem fotográfica “Construção da quadra poliesportiva” (Imagem 34) – que, como ressaltado, foi escolhida pelas duas rodas – aconteceram também na aula da professora de Arte, Penha (Imagem 45). No primeiro momento, estivemos com ela e com toda a turma. Posteriormente, ela continuou a atividade em suas aulas.

Imagem 45 – Crianças/adolescentes produzindo narrativas imagéticas



Fonte: acervo da professora Penha.

A proposta foi composta por leituras e releituras a partir das narrativas já produzidas pela *Roda de Lembranças* e pela *Roda de Bate-papo*. Compartilhamos as narrativas produzidas por ambas as rodas com toda a turma. Com as crianças/adolescentes, usando a imagem em questão no processo de mediação, ampliamos as leituras. A prática artística deixou as crianças/adolescentes livres para escolher se trabalhariam com a imagem no todo ou se iriam limitar-se a um fragmento seu. Nas trocas, a aprendizagem se constituiu, podendo ser entendida como “[...] uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir [...]”, tal como argumenta Vigotski (2010, p. 484).

Além de cópias da imagem, no desenvolvimento da produção ocorrida nesta etapa, as crianças/adolescentes utilizaram folha de papel de desenho, colas, tesouras, lápis de cores e canetas hidrográficas. A narrativa imagética fotográfica foi produzida de forma a misturar as memórias antigas da escola (representada pela cópia da fotografia) com dados do presente, inserindo desenhos e usando cores, conforme o desejo próprio de expressão.

A compreensão de um texto, seja ele verbal, seja visual, é um processo. Assim, as crianças/adolescentes tiveram muitas dúvidas sobre como produziriam o trabalho. Estivemos, eu e a professora Penha, de mesa em mesa, para fazer mediações a partir das dúvidas individuais. O desafio era orientá-los a “[...] estabelecer relações, não apenas de caráter formal [...] mas de caráter social, percebendo sua condição de cidadão [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 129) pertencente àquele espaço. Segundo relato da professora Penha, a prática foi concluída após três aulas de Arte, sendo permeada por mediações constantes entre todos.

Sabemos que

[...] a compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos, constrói-se a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos [...] (SANTANA; VASCONCELLOS, 2013, p. 235).

Assim, essa etapa constituiu-se de momentos de produção repletos de trocas, nos quais, recorrendo à afetividade e à cognição, cada um criou sua narrativa com sentidos singulares. Foram produzidos 33 textos, dos quais 12 são de crianças/adolescentes novatas na turma em 2016 e dois foram produzidos por

aquelas das quais não foi obtida autorização dos responsáveis para divulgar os dados. Assim, a escolha dos fragmentos cujas análises são apresentadas a seguir foi feita tendo como referência 19 narrativas.

Como em todo o processo de pesquisa, foram definidos critérios para a escolha de alguns desses trabalhos, tendo em vista um recorte que estabelece relações com as discussões e objetivos pretendidos na pesquisa aqui relatada. A tarefa de escolha das produções, como nas demais etapas do trajeto da pesquisa, não foi fácil... O entendimento, porém, é o de que, no geral, todos se expressaram de forma singular e todas as narrativas constituíram produções significativas.

O primeiro critério para a escolha das narrativas foi que de cada roda (*Lembranças* e *Bate-papo*) escolhêssemos uma produção de autoria de uma menina e outra, de um menino, buscando obter a representação dos dois gêneros. Além disso, a observação dos seguintes pontos foi base para selecioná-las: elas precisavam ter sido produzidas por a) crianças/adolescentes que participaram dos dois encontros com a roda da qual faziam parte, pois o entendimento é o de que essa produção precisa ser vista como um processo, não como produto final; b) os narradores deveriam ter participado de todos os momentos do processo de leitura e prática artística; c) deveríamos perceber distanciamento entre as produções; d) tais produções precisavam conter um maior número de elementos, pois isso também tornaria o estudo mais rico.

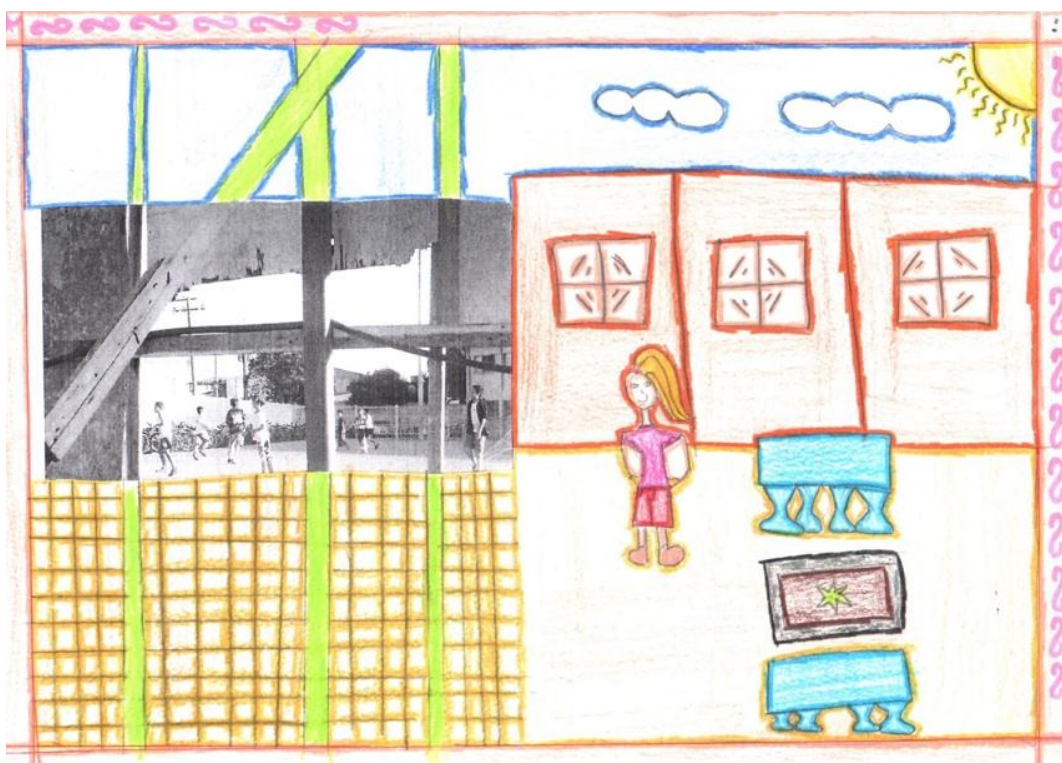
Na *Roda de Lembranças*, todos os oito integrantes produziram narrativas imagéticas. Dois deles, Kemuel Trindade e Gabriel Moreira Tavares da Silva, não participaram de todo o processo. Ficamos entre seis produções, dentre as quais cinco apresentaram modificações acerca do muro e do pátio da escola. Elas pertencem aos seguintes narradores: Sarah Moraes (Apêndice O), Raissa Souza (Apêndice O), Marcus Vinicius (Apêndice P) e Cléverson (Apêndice P). Uma narrativa, de Lucas Girelli (Imagem 46), apresentou modificações quanto à quadra poliesportiva. Esta foi a narrativa escolhida para representar os meninos dessa roda, pelo fato de distanciar-se um pouco das demais. Para representar as meninas, optamos pela narrativa de Helen Cristina (Imagem 47), pois era uma das que mais apresentavam elementos narrativos.

Imagem 46 – Narrativa imagética de Lucas Girelli



Fonte: exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

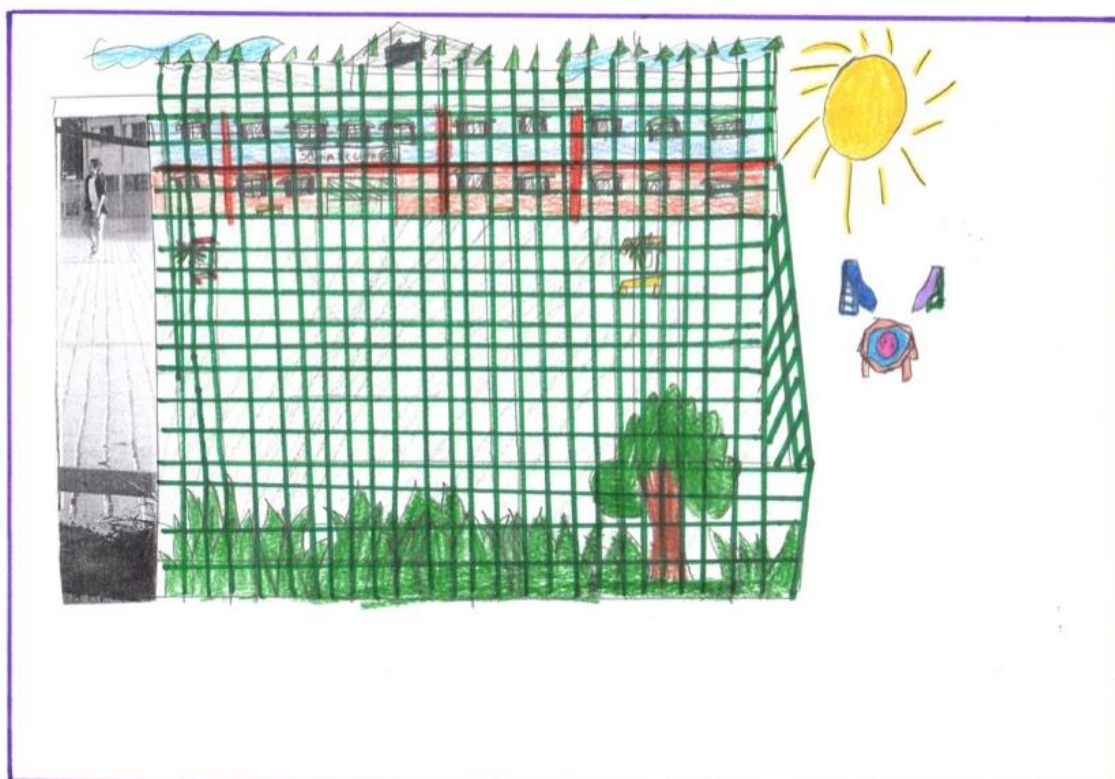
Imagem 47 – Narrativa imagética de Helen Cristina



Fonte: exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

Na *Roda de Bate-papo*, todas as nove crianças/adolescentes participaram de todo o processo. Seis delas produziram narrativas imagéticas contemplando o pátio e as outras três abordaram a mudança no sistema de proteção da escola (a inclusão das grades). Entre as narrativas das meninas, todas as cinco apresentaram dimensões parecidas: Ana Luiza (Imagem 48), Maria Eduarda (Apêndice Q), Mariana Oliveira (Apêndice Q), Caroline Pratti (Apêndice R) e Thamires (Apêndice R). A narrativa imagética de Ana Luiza apresentou mais elementos em seu texto (Imagem 48).

Imagem 48 – Narrativa imagética de Ana Luiza



Fonte: exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

Dos meninos, tivemos narrativas de Caio (Apêndice S), Lucas Lozer (Apêndice S), André Gonçalves e Lucas Souza (Apêndice T), todos contemplando o espaço do pátio. A de André Gonçalves (Imagem 49) continha mais elementos.

Imagem 49 – Narrativa imagética de André Gonçalves



Fonte: exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

No geral, as quatro narrativas imagéticas selecionadas são produções que trazem as marcas de seus narradores, que são crianças/adolescentes inseridas em um espaço e tempo determinados, com experiências e subjetividades únicas, pois, como lembra Benjamin (2012), a narrativa se dá com o corpo inteiro, no sentido que não se deixa as experiências singulares fora do que se registra, falando da alma, do olho e da mão.

Em análises e reflexões que me propus a produzir, a opção foi por expressar as ideias de maneira não linear, de maneira a ir e vir às narrativas imagéticas, pensando a construção de um texto em que as quatro narrativas estivessem imbricadas. Logo, os atos de ler e reler são pensados como estando em constante diálogo entre pesquisador, elementos analisados, teorias etc. Lembrando Freire (2011), olhar uma imagem nos faz perceber aquilo que não havíamos percebido, mesmo tendo-o visto antes. Ler uma imagem, então, é mais que ver; é perceber as relações e significados a que ela nos remete. Se “[...] aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”

(FREIRE, 2011, p. 78), assim também ocorre com a leitura imagética, que pode se iniciar pela decodificação das formas e direcionar-se pela subjetividade de cada leitor/apreciador.

Na apreciação dos quatro textos, percebemos que todos utilizaram cores variadas, usadas de forma intensa. Chama a atenção na narrativa de Ana Luiza (Imagem 48) o modo como a menina desenhou o espaço escolar, com formas quadriculadas, possivelmente, representando as grades que cercam a escola atualmente. O entendimento é o de que, além de todo o arcabouço de memórias e imagens que ela traz consigo, exerceram influência em seu desenho o fenômeno da violência, sobre o qual discutimos na *Grande roda de conversa* e que possivelmente é vivida em seu contexto, bem como o fato de que, nas culturas contemporâneas, muros e grades são vistos como artifícios de proteção. Esses, portanto, foram mediadores de sua grafia, pois, como lembra Bosi (1994, p. 55), “[...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual [...]”.

Em sua narrativa, Ana Luiza utiliza cores diversas, mas o verde é predominante, usado na cor da grade, da árvore e das folhagens. A representação da escola, em segundo plano, quase se perde entre as grades. Para encontramos seus traços é necessário um olhar mais detalhado. Além da escola, ela desenhou alguns elementos – uma árvore e folhagens – com os quais narra a presença da natureza. Da cópia fotográfica, utilizou apenas um pequeno fragmento, o que pode estar relacionado ao desejo de ter mais espaço para sua expressão imagética. Ela produziu desenhos representando objetos do parquinho da escola – que fica próximo à quadra poliesportiva da escola, mas não é acessível a partir do pátio da escola. Provavelmente, ela assim produziu sua narrativa porque o parquinho lhe traz boas recordações. Já que estuda na escola desde o 1º ano, possivelmente brincou bastante no espaço retratado. Como lembra Vigotski (2009, p. 95), “[...] los niños dibujan de memoria. Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo, en consecuencia, se imaginan de las cosas [...]”.

Na narrativa imagética de Helen Cristina (Imagem 47), a grade também aparece, porém, ela não a desenha cobrindo todo o espaço. Isso nos leva a pensar que a

menina pode até considerar a escola opressora, pela presença da grade, mas, ainda assim, sua narrativa abre a possibilidade de uma cena nova, em que a escola, ainda que tenha a grade, também é um espaço de humanização. Assim, é possível que a fachada e os objetos de sua narrativa – dois bancos e uma planta – sejam representações não apenas com a função de adornos utilitários, estando ali inseridos como estratégia para humanizar o espaço.

Helen Cristina também desenha uma representação humana (uma figura feminina), que, embora não seja condizente com suas características – seus cabelos são castanho-escuros, não claros, como os da personagem representada em sua narrativa –, talvez esteja ali para manifestar o desejo de fazer parte da cena ou, então, de que as meninas também estejam presentes na cena, em que só havia meninos brincando. Podemos conectar essa narrativa a um relato que Vigotski (2009, p. 74) apresenta sobre o processo de criação infantil presente em um texto de Tolstoy, comentando sobre a criação artística nessa fase: “[...] *el niño no se limitaba a dictar su relato, sino que representaba el papel y actuaba como un protagonista del mismo* [...]”.

A narrativa imagética de Lucas Girelli (Imagem 46) contemplou a quadra poliesportiva da escola. Ele fez relação entre a imagem que retrata a obra no espaço (representado pela cópia da fotografia) com a quadra poliesportiva percebida por ele à época em que produziu essa narrativa – lugar em que ocorriam as aulas de Educação Física. O menino desenhcou a fachada da quadra poliesportiva, nela escrevendo o indicativo: “QUADRA E ESPORTE”. Assim, na produção de sua narrativa, articulou a escrita alfabética e desenhos.

A partir de suas memórias, também desenhcou elementos do interior do espaço, representados pelas marcações presentes no piso da quadra, tais como o círculo central e as delimitações das áreas de gol, provavelmente, denotando sua intimidade com futebol, já que em outra parte, no campo em que o gramado aparece em verde, há uma figura humana cercando o gol, a qual pode ter sido inserida para representar a si mesmo.

O menino utiliza um fragmento considerável da fotografia na composição de seu trabalho. O espaço restante, ele ocupa com a representação do mesmo espaço, um

campo, que aparece três vezes, o que pode nos dar mais pistas de sua paixão pelo esporte. Sua narrativa imagética foi desenhada em dupla perspectiva: nos campos amarelo e verde, ele usou a perspectiva de “olhar por cima”; no desenho que traz a cor vermelha, ele mescla a perspectiva “olhar de cima” com a visão frontal, já que nele se pode ler a inscrição “Quadra [d]e esporte”. Percebemos, nessa mistura, que as imagens se conectam e ao mesmo tempo se desconectam na sua produção, mostrando sua subjetividade no momento de criação, em que, conforme caracteriza Freire (2011, p. 145), os sujeitos são “[...] convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem [...]”.

André Gonçalves elaborou sua narrativa (Imagem 49) a partir de um fragmento da cópia da fotografia, dando continuidade à percepção sobre ele, acrescentando duas traves de futebol, uma amarelinha, bancos para sentar, plantas (árvores e arbustos). Ao representar a escola a partir da imagem antiga, ele a identificou como “Emef Sonia Regina”, reiterando seu nome atual. Isso nos permite trazer à tona a afirmação de Ciavatta (2009, p. 115), para quem a “[...] a linguagem cotidiana expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ser, as relações [...]” entre passado e presente.

4.2.7 Narrativas das professoras colaboradoras

Desde o primeiro momento com a turma e com as professoras colaboradoras, o registro de narrativas em diário de campo foi instigado, sem determinar a forma, se alfabética ou imagética. Para minha surpresa, os diários dos adultos, ao contrário do que ocorreu com a maioria das crianças/adolescentes, não foram devolvidos para as análises. Esse fato pode ser associado à reificação ou coisificação do cotidiano escolar, cuja configuração deixa pouco espaço para as reflexões pertinentes às práticas produzidas ou, simplesmente, repetidas, mecanizadas.

No entanto, sublinhamos que os sujeitos que transitam nessa realidade escolar, assim como na cidade, estão em diálogo constante com tudo o que no caminho encontram e constroem seus conhecimentos de acordo com as leituras e as práticas que produzem, tendo em vista que “[...] cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna [...]” (KOSIK, 1976, p. 45) com vistas a perceber-se como parte intrínseca

desses fatos. Nesse sentido, estar em uma realidade escolar assim configurada para empreender uma investigação foi também uma oportunidade de nos recriarmos a partir da rememoração de fatos, com o que foi possível repensarmos as práticas que se desvelam no cotidiano escolar.

É importante, ainda, considerar que

[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador [...] (SOUZA, 2007, p. 64).

Esse apontamento se confirma nas narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras, a partir de duas perguntas que a elas enderecei: “Como se viu na pesquisa?” e “O que significou a pesquisa em sua prática docente?”. A professor Penha enviou as respostas pelo *Whatsapp*³⁵:

[18:19, 9/9/2016] Penha: Eu fiquei bem à vontade, pois são alunos que já conhecia de vista e que agora são meus alunos.

[18:23, 9/9/2016] Penha: A pesquisa foi muito importante para meu crescimento profissional com meus alunos e colegas de trabalho. Uma professora de Arte fazendo doutorado é muito gratificante de observar no meio em que estamos, ou seja, é um exemplo de grande importância a ser seguido pelo grupo de professores [*em*] que atuo.

Ela também relatou que redimensionou uma das práticas realizadas com as turmas de 7º ano, um *flash mob*³⁶. Era ela quem organizava essa atividade, para, posteriormente, fazer os ensaios com a turma. Porém, a partir de sua participação nesta investigação, percebeu a importância do protagonismo de seus(suas) alunos(as) e, assim, em 2016, em rodas de conversas com as turmas de 8º ano, propôs que eles fossem os “professores(as)”, ou seja, eles fariam a organização e os ensaios com as turmas de 7º ano que participariam do *flash mob* naquele ano.

Está aí a importância de fazer pesquisa **com** os sujeitos, estimulando as reflexões de seus saberes. A colaboração é a interação do homem com seu mundo, de forma intergeracional, possibilitando a intervenção de elementos que o compõem. O

³⁵ Aplicativo de troca de mensagens (texto, áudio, vídeo, imagem) amplamente usado por usuários de celulares *smartphone*.

³⁶ “[...] são aglomerações instantâneas de pessoas em um local público para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, estas se dispersando tão rapidamente quanto se reuniram [...]” Disponível em: <<http://www.omelhordomarketing.com.br/flash-mob-mobilizar-para-o-marketing/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

trabalho se faz de forma a nos impulsionar para a produção de valores de uso necessários, bem como para satisfazer desejos (MARX, 2004). Interagindo com os elementos, aqui pensados como mediadores para a produção de conhecimentos, a professora estabeleceu relação com suas experiências e repensou sua práxis docente.

A seguir, é destacada a narrativa da professora Janisse, enviada a mim por e-mail.

No início, meu intuito era apenas ceder o espaço da minha aula para colaborar com a pesquisa. Aos poucos, percebi-me como parte do projeto, ora por incentivo da pesquisadora, ora pela apropriação do tema. De forma lenta e gradual, ocorreu a minha inserção consciente no trabalho (SANTOS, 2016).

A pesquisa significou uma oportunidade de repensar o meu fazer em sala de aula. Ela surgiu em um momento em que muitas dúvidas quanto à profissão permeavam minha mente. O trabalho desenvolvido deu-me um novo ânimo, um novo olhar sobre minha prática docente. Uma chance de reavaliar-me enquanto [sic] professora, de corrigir as falhas que verifiquei no decorrer do processo. A aproximação entre a escola e a universidade contribuiu de modo efetivo para a minha formação docente (SANTOS, 2016).

Analisando as narrativas, entre tantas compreensões, podemos nos remeter à observação benjaminiana de que “[...] o autor [vé-se] como produtor ao perceber-se como solidário [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 139) e, nessa relação, sente-se protagonista e pertencente ao contexto em que está inserido. As mediações aconteceram e, na medida em que nos envolvemos, a colaboração foi tendo papel essencial nas discussões desta tese. As professoras puderam recriar-se na sua condição de docente/pesquisadora, como fica notório nas reflexões que produziram durante o trajeto da pesquisa. O “reavaliar-me” a que Janisse faz menção fez-nos recordar de uma situação que experimentamos com a turma em momento por ela conduzido. Antes de começarmos as discussões, ela conversou com a turma e solicitou, suavemente e sem exaltação, que participassem da pesquisa, orientando:

Levantem o braço quando quiserem falar! E falem um de cada vez!

Ao final da aula, chegou até mim e pediu desculpas, pois percebeu que os estudantes ficaram quietos, participaram pouco nesse dia, o que, segundo suas conclusões, talvez tivesse ocorrido por sua orientação inicialmente dada.

A partir do relato das professoras, constatamos que, entre práticas tradicionais e humanizadoras, a docência vai se constituindo e, aos poucos, as brechas no cotidiano nos dão meios para refletir sobre nossas ações, já que “[...] o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas [...]” (SOUZA, 2007, p. 68).

Como a docência, a pesquisa também é lugar de recriar. Com o envolvimento das professoras colaboradoras na discussão dos dados produzidos na fase exploratória desta investigação assim como no desenvolvimento das ações e a partir da colaboração das crianças/adolescentes, redimensionamos alguns pontos que haviam sido projetados em 2015 para serem desenvolvidos em 2016. Não era minha intenção que ficássemos presos a um projeto fechado, “[...] como se estivéssemos presos num teatro e fôssemos obrigados a seguir a peça que se desenrola no palco, quer quiséssemos, quer não [...]” (BENJAMIN, 2013b, p. 21). Nesse palco, na dinâmica do espaço escolar, muitos foram os acordos e redimensionamentos, em função dos acontecimentos diversos da instituição, que envolvem questões pedagógicas já estabelecidas no calendário. A rotina estava posta. Porém, a partir da escuta do cotidiano, as propostas foram lançadas e transformadas pelos sujeitos da pesquisa, de maneira a se reconhecerem no processo da pesquisa.

Ou seja, o entendimento era o de que a produção da narrativa que se apresenta nesta tese necessitava de constante trabalho de escuta e de partilha do ato de narrar com os sujeitos, tendo em vista a consciência de que a escola é esse espaço dinâmico, produzindo-se por meio de relações dialógicas, que são “[...] o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega ao seu desvelamento crítico” (FREIRE, 2011, p. 235). Nesse sentido, o capítulo a seguir apresenta algumas possíveis considerações que essa longa narrativa produzida com a companhia e com a ação solidárias e generosas de todos(as) os(as) colaboradores(as) permitiu fazer.

5 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

[...] o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de encontrar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha no 'ter sido assim' desses minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que, olhando para trás, poderemos descobri-lo [...] (BENJAMIN, 2012, p. 100).

Esta pesquisa teve por objetivo descrever o processo de produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes, em rodas de conversa, o que foi feito a partir de um projeto de ensino de Arte desenvolvido ao longo de 2015 e 2016. Estivemos trabalhando junto a duas professoras (Arte e História) e a crianças/adolescentes do 6º ano/7º ano da Emef Sonia Regina, localizada em Serra Dourada I, Serra-ES. A análise do amplo volume de narrativas imagéticas, escritas e orais produzidas pelos(as) colaboradores(as) do estudo permitiu concluir a narrativa em que esta tese se constitui, tecendo algumas considerações, a seguir apontadas.

Inicialmente, é possível afirmar que compreender a produção de imagens e memórias como processo que se dá de forma subjetiva permitiu-me dar maior liberdade para que cada criança/adolescente estabelecesse relações com todo o arcabouço histórico e pessoal da cidade, do bairro, da escola e de si. Os processos histórico, cultural, social e político foram essenciais para a produção das narrativas, pois os sujeitos tiveram que se imaginar em um tempo passado para registrar ideias presentes e desejos futuros para a escola, para o bairro, atuando como protagonistas, produtores de histórias. A apropriação e o reconhecimento da história que lhes pertence é de extrema importância, pois constitui uma via de empoderamento frente à desigualdade (BRANDÃO, 2003) que marca a sociedade contemporânea, de um modo geral, e a brasileira, de modo especial. Nas narrativas produzidas, os(as) colaboradores(as) construíram repertórios em que estão presentes suas subjetividades, afetos e emoções.

No espaço escolar, escutar se torna fundamental para a construção de conhecimentos mais significativos. Aqui, refiro-me a uma escuta entre todos os que compõem a escola e seus arredores: escutar e falar, falar e escutar, ensinar e aprender, aprender e ensinar (constante trocas de papéis), juntos, desmistificando o

modo de ensinar entendido como transmissão de conhecimentos, marcado por uma hierarquia imutável. Assim, o processo de pesquisa permitiu conceber as rodas de conversa, procedimento metodológico usado no desenvolvimento do projeto de ensino de Arte e na coleta dos dados produzidos ao longo da pesquisa, como oportunidade de escuta de si e do outro, um caminho para explorar a configuração da aula como espaço que traz marcas da realidade vivida, que ganha relevo por meio da colaboração.

Além de presente nos momentos das rodas, a colaboração também emergiu como um elemento importante na pesquisa por diversas vias. A postura colaborativa traz em sua configuração um duplo sentido: ao mesmo tempo em que essa estratégia foi levada ao campo, porque entendida como necessária ao ensino da Arte e ao processo de investigação na escola, também foi ressaltada nesse processo, talvez sendo mais bem compreendida se a ela nos referirmos como **colaboração-parceria**.

Se o termo colaboração traduz a ideia de compartilhar, ao propormos a junção das palavras colaboração e parceria, o intuito é denotar uma experiência que vai além, comunicando um envolvimento maior entre os sujeitos – pesquisadora, professoras e crianças/adolescentes – em relação aos seus (com)textos. Abarca, ainda, o esforço para a obtenção de mais transparência nas ações que integraram o processo de produção dos dados, com apresentação prévia do que foi planejado aos sujeitos, que era alterado de acordo com as negociações entre todos(as) os(as) envolvidos(as).

A palavra composta colaboração-parceira também pretende denotar a generosidade com a qual cada sujeito se fez presente na pesquisa, disponibilizando-se a si, sua história e suas memórias para produzir as narrativas que estão nesta tese. Também se atrela a esses aspectos a devolutiva cíclica e permanente: leitura dos diários de campo com a turma, exibição de vídeos para rememoração de alguns momentos, realização de rodas de conversas etc., ações cujo intuito foi compartilhar as descobertas e estabelecer diálogos, que podem ser ampliados pelo(a) leitor(a) desta tese.

Nessa direção, o processo de pesquisa sublinhou a escola como espaço de diversidade, repleta de culturas, de imagens e memórias que se produzem nas

interações de crianças e de adultos, em momentos de ensinar e aprender, simultaneamente, protagonizando as práticas docentes e discentes, devendo, pois, ser entendida como lugar de trocas, de compartilhamento de imagens e memórias. Nesse espaço, é fundamental que professores(as), de Arte ou de outras disciplinas, estejam atentos(as) à necessidade de estabelecer a relação de colaboração-parceria entre todos(as) os(as) que compõem a escola, assim como também entre os conteúdos preestabelecidos e as questões concretas presentes no cotidiano escolar, centrando-se no que aqui estamos denominando **narrativas vivas** – com inspiração nos estudos do professor Carlos Rodrigues Brandão, bem como nas rodas de conversas por ele conduzidas em 2015, no âmbito do projeto de extensão da Ufes sobre educação do campo, coordenado pelo professor Dr. Erineu Foerste.

As narrativas vivas não se confundem com as narrativas do vivido, embora nelas ele se faça presente. Na relação de colaboração-parceria que perpassou o processo de pesquisa, a cada diálogo no qual os sujeitos tomaram parte foi possível ampliar narrativas e cultivar memórias que não haviam deixado de existir, mas estavam adormecidas, ansiando, talvez, por oportunidades de reviver. Nesse sentido, foi possível observar que o ensino da Arte por meio da escuta e da colaboração-parceria, nas rodas de conversa e em outros momentos com os(as) colaboradores(as)-parceiros(as) da Emef Sonia Regina, permitiu-lhes trazer à tona as narrativas vivas de si, interconectando-as com as imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola, pois a narrativa viva é uma escrita na qual os sujeitos se reconhecem. As narrativas não são personagens isoladas, são histórias e composições implicadas que requerem o exercício da memória e da imaginação, para extrair e captar a síntese. E, aqui, cabe ratificar que todos os textos imagéticos constituem-se pertinentes para esta reflexão, porque as imagens trazidas traduzem uma meta-análise da experiência vivida.

Essa vivacidade das narrativas ficou evidenciada quando as crianças/adolescentes, mediadas por imagens e memórias da escola, lembraram a alegria de ter participado de um projeto realizado quando elas ainda estavam no 1º ano, ocasião em que plantaram girassóis, oferecendo-lhes cuidados posteriormente. Essa evidência pode ser notada, ainda, quando viram, nas fotos, colegas que, no ano letivo de 2016, já não mais integravam a turma ou quando fizeram questão de

produzir narrativas sobre a imagem da quadra poliesportiva, ainda que ela já tivesse sido escolhida por outra roda.

As narrativas vivas, portanto, emergem a partir da possibilidade de compartilhar memórias, em um movimento que dá abertura para que o cotidiano escolar possa ser problematizado, nele buscando-se meios de produzir que contribuam para a rememoração e cultivo das memórias e das imagens em seu contexto. No entanto, vivemos em um mundo em que as tecnologias avançam cada dia mais e não nos damos conta das mudanças que estão acontecendo, com a realização menos frequente de trocas. Assim, mesmo que a escola seja vista como lugar de interlocução e trocas, abarcando dimensões do trabalho do saber, saberes imbricados na prática do fazer, na ideologia do viver e na ética do agir (BRANDÃO, 2003), tais trocas ainda estão em segundo plano, em função de muitos fatores.

Foi possível perceber, por exemplo, a rapidez com que transcorriam as aulas e os momentos em que estivemos com a turma. Quando estávamos no auge de uma conversa, o sinal tocava, alertando-nos de que já era hora de concluir. Algumas vezes, assuntos importantes tinham que ficar para o próximo encontro. Esse movimento evidencia o quanto os(as) professores(as), em sua maioria, são “engolidos(as)”. As professoras colaboradoras desta investigação, apesar do grande interesse demonstrado em trabalhar em intercâmbio com saberes locais, inserem-se nesse espaço, que reduz as formas de aprendizados. Nessa configuração, que pode ser tomada como uma limitação ao estudo aqui relatado, o espaço e o tempo destinados a trocas de cunho singular, se existem, são raros.

Desse modo, existe uma urgência de pensarmos de que modo promovê-los; é premissa básica refletirmos sobre a morte da narrativa anunciada em Benjamin (2012), em nós situada quando, por vezes, fatiamos nossos olhares e não nos permitimos apurar o pleno, descompondo a riqueza da experiência, quando nos impomos uma visão sintética e abreviadora. As rodas de conversa são uma estratégia que representa enorme potencial no sentido de afastar a morte da narrativa.

O exposto requer de nós, pesquisadores, a valorização das *brincadeiras* das culturas infantis – a exemplo do que o escritor moçambicano Mia Couto faz com as palavras

–, no reconhecimento das identidades das crianças/adolescentes em suas obras, na interpretação de si, na ressignificação do propósito constituído na dimensão da arte ali sentida, experienciada, entendendo que o brincar é parte do processo educativo. Nas brincadeiras, as crianças ressignificam suas narrativas e, assim, de maneira lúdica, apreendem de maneira mais prazerosa.

Vimos ainda que, se realizada na perspectiva da valorização dos encontros intergeracionais, as rodas de conversa configuram-se como rica oportunidade para que colaboradores-parceiros possam se apropriar de imagens e memórias de um tempo que eles próprios não vivenciaram, mas que podem fazê-las suas, se compartilhadas por personagens de gerações anteriores. Assim, as crianças/adolescentes integraram às suas narrativas acontecimentos e lembranças da escola, do bairro e da cidade onde vivem, pela generosidade de atores como as professoras Penha, Janisse e Adriana, o artista-artesão Tute, a monitora do museu, Gilcélia, a pedagoga Sandra e também com o Sr. Hélio, morador antigo do bairro.

Nessa compartilha de imagens, memórias e saberes, ficou sublinhado o valor desses personagens, porque esse processo lhes permitiu também tirar as memórias e imagens do adormecimento, transformando-as em narrativas vivas. Nesse processo, contribuíram para que as crianças/adolescentes pudessem se reconhecer, mesmo que elas não estivessem visualmente presentes nas fotografias ou fisicamente em outras épocas, fazendo-as sentir-se pertencentes à história de seu lugar. Olhar para as imagens e as memórias da escola, assim, possibilitou aos estudantes perceberem-se de alguma forma conectados a elas. A construção da subjetividade a partir de processos de colaboração-parceria das rodas de conversa para a produção de narrativas, inclusive, pode ser explorada em estudos futuros.

No processo de pesquisa, se por um lado identificamos momentos de valorização das narrativas, por outro, foram percebidos, também, silenciamentos, quando os sujeitos demonstravam não experimentar relação de pertencimento com a história, os espaços ou os outros sujeitos ou quando não foi construída a relação colaborativo-parceira no processo dialógico. Como sujeitos históricos vivendo uma contemporaneidade em que as tecnologias digitais avançam tão rapidamente, a comunicação mais comum em que estamos envolvidos é a que ocorre via redes

sociais. Saliento que contra ela nada apresento, mas entendo que, nesse contexto, estamos nos privando de escutar e contar histórias que são/foram significativas para nós, promovendo, assim, a separação entre as gerações. Tal situação foi observada por Benjamin (2012), já nos anos 1930, quando, em função da reprodutibilidade técnica em ritmo acelerado, que estava em ascensão naquele momento, esse pensador constatou que a sociedade passou a produzir narrativas curtas, em vez de produzir a *boa narrativa* ou o que ele chamava de *narrativa perfeita*, representada pela tradição oral, que, segundo ele, em função das mudanças sociais, passava por decadência.

Não é minha intenção afirmar que a experiência em campo permitiu o surgimento da *narrativa perfeita*, até mesmo pelas condições histórico-sociais do tempo em que vivemos. Restrinjo-me a reconhecer que as narrativas constituem-se vivas, pelas justificativas já apresentadas. Reconheço, ainda, que o desenvolvimento do projeto de ensino de Arte no âmbito do qual esta investigação produziu dados permitiu a emergência da boa narrativa, uma junção entre a narrativa do marinheiro comerciante, que sai de seu lugar e volta com novidades, e a narrativa do camponês sedentário, que cria raízes no seu lugar e conserva narrativas tradicionais.

Entre os sujeitos do campo, os(as) colaboradores(as) adultos(as) teriam alguma aproximação com o camponês sedentário. As crianças/adolescentes, pela vivência mais frequente nas redes sociais, resguardadas as devidas proporções, trazem algumas características do marinheiro comerciante, pois suas vivências nem sequer se aproximariam da descrita por Benjamin (2012), ainda que, é preciso reconhecer, têm sua relevância na produção de narrativas na contemporaneidade. Devemos lembrar, porém, que estamos sempre aprendendo e, ainda, que a colaboração-parceria e a produção de boas narrativas precisam ser aprendidas nas relações entre todos(as) os(as) que compõem o espaço escolar, sobretudo, pela escuta.

Foi possível verificar a existência desse desejo no fim da *Grande roda de conversa*, quando nos lamentávamos por aquele momento ter passado tão rapidamente, dizendo que, se tivéssemos tempo, poderíamos ficar uma manhã inteira ali, em situação de partilha e troca. Logo, a criança/adolescente Gabriel Tavares Moreira da Silva manifestou-se em voz alta, afirmando: “Eu gostaria!”. Eis um sinal de aprovação ao exercício de narrar por meio da colaboração e da escuta, uma pista

de reconhecimento de que nesse ato é possível perceber-se de forma interconectada ao bairro, à escola, permitindo que narrativas antes adormecidas se transformassem em narrativas vivas.

Talvez em função da carência de oportunidades, constatamos dificuldades por parte dos estudantes para produzir narrativas, sobretudo no que diz respeito a explorar mais as nuances de um acontecimento. O resultado, algumas vezes, foram produções inicialmente breves, sem muitos detalhes, a partir do que a mediação precisava assumir um caráter provocativo, objetivando a rememoração. É possível que esse fato seja consequência da carência também de oportunidades para o exercício das narrativas ou, quando isso acontece, os estudantes, temendo possível punição por seus erros ortográficos, optam por narrativas mais curtas. Eis aí também uma pista de reificação, já que para não se sentir “improdutivo”, pela quantidade de erros, o estudante aceita fazer podas na sua criatividade narradora.

A narrativa em que se constitui esta tese caminha para uma pseudofinalização, reiterando que pensar a escola como lugar de fala e de escuta entre todos os sujeitos que a constituem é entendê-la como lugar de produção de *narrativas vivas*, da escola e/ou presentes com cada sujeito que se disponibiliza a narrar. A partilha construída nas rodas de conversa leva-nos a perceber que o ir e vir às histórias é uma forma de reconhecer que as práticas educativas precisam se conectar às narrativas vivas, nas imagens memórias e no dia a dia de professores(as) e estudantes, pensando na produção de conhecimentos sem que se esteja atrelado aos livros didáticos, indo ao encontro da arte de narrar, que Benjamin (2012) aponta como meio de narrar, um contar artesanal.

O fato é que não devemos esquecer que as narrativas presentes em cada sujeito, ainda que adormecidas, compõem-se de suas marcas pessoais e coletivas, construídas a partir do vivido, de suas percepções de mundo, impulsionando-o a se reconhecer como sujeito histórico, que não cessa de se reinventar. A partir do ato generoso de compartilhar com o outro seus conhecimentos, produz narrativas que provocam mudanças na forma como compreende a si próprio e o outro. Pode, assim, ser mais autônomo em suas ações, questionando as situações de sua escola, de seu bairro, de sua cidade, indo além da passividade, propondo mudanças

pensadas na vida coletiva, entendendo que tudo é questionável e que não há acabamento que não possa ser modificado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Textualidades contemporânea**: palavra, imagem, cultura. Vitória: Edufes, 2012.

ARAÚJO, V. C de. **A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania**: a experiência de Vitória/ES-Brasil. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/120.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da crianças. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, v. 11, n. 22, p. 107-120, jul./dez. 2005.

ASSIS, C. E de. **Fios de temporalidades na educação infantil**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1658_int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

AZEVEDO, F. A. G. de. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80-99.

BARBOSA, A. M. (Org.). As mutações do conceito e da prática. In: _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.
BARBOSA, A. M. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.

BARRETO, R. dos S. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá**: Salvador – Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3228>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, 2013a.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo; Brasiliense, 2012.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Duas Cidades, 2013b.

BORGES, C. **História da Serra**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xcOq77Z5oXw>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BOSI, A. **A origem da palavra cultura**. Disponível em: <<https://panduguiha.wordpress.com/2008/11/24/alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: experiência de pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A turma de trás. In: MORAIS, R. de. **Sala de Aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994. p. 105-122.

_____. **Caixa de correio**: poesia reunida. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Documentário**: cultura popular e educação. Entrevista concedida em 2007 à TV Brasil. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=34>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre educação. São Paulo: Loyola, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CAMARGO, F. M. B. **Memórias imagéticas**: revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://dspace2.ufes.br/handle/10/2213>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação biocêntrica**: um movimento de construção dialógica. Fortaleza: CDH, 2001.

CHISTÉ, P. de S. L. **Educação estética no ensino médio integrado**: mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2182?locale=pt_BR>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CIAVATTA, M. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In: CIAVATTA, M.; DUARTE, E. T. et al. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2007. p. 41-72.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Farpej, 2009.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 130-155.

_____. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CULTURA como expressão do sistema social. In: GIL, Fernando. (Coord.). **Enciclopédia Eunaidi**: anthropos-homem. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Gabinete Editorial da IN-CM, 1985. v. 5.

DAMACENO, A. **Flash mob**: mobilizar para marketing. Disponível em: <<http://www.omelhordomarketing.com.br/flash-mob-mobilizar-para-o-marketing/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

DELBONI, J. H. B. **Imagem e memória**: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9652_Disserta%E7%E3o%20Juber%20Vers%E3o%20Final%20para%20impress%E3o%20completa%20%281%29.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DUARTE, E. T. A cidade como fonte de pesquisa. In: CIAVATTA, M.; DUARTE, E. T. et al. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2007. p. 99-116.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUTRA, S. R. R. **Memória e experiência no cinema de Win Wenders - evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin**: cenas para uma educação dos sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8425_DISSERTA%C7%C3O_MESTRAD_O_SARA%20RANGEL_20jan2015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FERNANDES, A. da P. Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18_2628_texto.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; SCHLICHTA, C. A. B. D. **Laptop na escola: das tecnologias às imagens na sala de aula**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4619.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

FRADE, I. Ceramicaviva: no particular exercício de triangulação dos processos de consumo, contextualização e produção estética. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 365-380.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, A. **PPP e Plano de ação/2014**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <angelicavago@gmail.com> em 11 fev. 2015.

GONTIJO, C. M. M. Questões sobre metodologia de pesquisa. In: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: Edufes, 2013.

GONZALEZ, S. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7390_TESE_SOLER_GONZALEZ_VERS%C3O_FINAL_03_01_2014.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GOULART, F. **Traduzir-se**. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/rotascriticas/textos/Traduzir-se%20Ferreira%20Gullar.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

GUIMARÃES Rosa: O senhor... mire, veja: o mais... **Pensador**. Disponível em:

<<http://pensador.uol.com.br/frase/NTM0MTQ4/>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

JOSÉ Saramago: A viagem não acaba nunca. Só os... **Pensador**. Disponível em:

<<http://pensador.uol.com.br/frase/NTU5NzQ3/>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

JUDITH C. RIBEIRO. Disponível em:

<<http://www.camaraserra.es.gov.br/exibir.aspx?pag=judith-c-ribeiro>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In:

Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Carlos William. Os 10 melhores poemas de Manoel de Barros. **Vide Bula**.

Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>. Acesso em 20 de fev. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. E. C. de Castro; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho como narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

LOURENÇO, S. G. **Força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2463/1/tese_9021_SUZANY%20GOULART%20LOURENÇO%20201520150929-160358.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANNHEIN, K. O problema da 'intelligentsia': um estudo de seu papel no passado e no presente. In: _____. (Org.). **Sociologia da cultura**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 69-139.

MANNHEIN, K. The sociological problem of generation. In: _____. **Essays on the sociology of knowkdge**. Londres: Routtdge & Kegan Paul, 1952. p. 286-312.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARÇAL, M. **Sentidos e significados das imagens e palavras de alunos do ensino fundamental no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000799237>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. **Jornal de Poesia**, maio 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MERLER, A.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. **Visioni LatinoAmericane**, n. 8, jan. 2013. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8317/1/Merler_Foerste_Schutz_VisioniLA_8_2013.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOMM, C. M. **Infância e contemporaneidade**: Walter Benjamin e Hannah Arendt. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95094/300083.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MONTEIRO, T. B. **Cinema de animação no ensino de arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7224_Cinema%20de%20Anima%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETO, C. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1584/1/GERAÇÕES%20DE%20PROFESSORAS%20DE%20ESCOLAS%20DE%20CLASSES.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NÃO basta abrir a janela. Arquivo Pessoa. Disponível em:

<<http://arquivopessoa.net/textos/1122>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

OLIVEIRA, D. P. de. **Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5980_DISSERTA%C7%C3O%20DIANNI%202012.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PEREIRA, A. P. P.; FRADE, I. C. A. da Silva. Mediadores e seus modos de transmissão da leitura e da escrita. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_2780_texto.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino da arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

POLTRONIERE, C. **Histórias de quem viveu na antiga Vila de Queimado**. Jornal Tempo Novo. Disponível em: <<http://www.portaltemonovo.com.br/historias-de-quem-viveu-na-antiga-vila-de-queimado-2/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-70.

ROSA, J. A. V da. **Infância, experiência e racionalidade**: um estudo no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5620_JOS%C9%20ALTO%20VARGAS%20DA%20ROSA.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SANTANA; C. da C. G.; VASCONCELLOS, V. M. de. Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na educação. In: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia**: práticas pedagógicas e pesquisas em educação. Vitória: Edufes, 2013. p. 227-249.

SANTOS, J. S. **Respostas**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <angelicavago@gmail.com> em 10 set. 2016.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Imagário e cultura da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf> Acesso em: 13 nov. 2010.

_____. Visibilidade social e estudos da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e as infâncias**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 59-85.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-57.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **A leitura da imagem nos cursos de formação de professores em arte**. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/gerdamargitfoerstet16.rtf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, B et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013. p. 187-201.

_____. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 100-122.

_____. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: Edufes, 2004.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

SOUZA, E. S.; CONTI, R. F. **Folclore capixaba em imagens**. Vitória: Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2012. (Coleção Didática).

SOUZA, R. M de. **Imagem da escola como mediadoras do processo formativo dos jovens no ensino da arte: diálogos com a história, memória e ambientes intraescolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1088/1/Dissertacao.texto.Rosemeire.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2

TAPIAS, J. A. P. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UMA PROPOSTA de reorganização do espaço de ensino aprendizagem. Disponível em: <<https://tecerarte.wordpress.com/2015/01/14/a-roda-uma-proposta-de-reorganizacao-do-espaco-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 24 set. 2015.

VAGO-SOARES, M. A. **Infância, arte e cultura: experiências em (com)textos educativos**. São Carlos: Pedro e João, 2015.

VAGO-SOARES, M. A. **Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5906_MARIA%20ANGELICA%20Vago%20Soares.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

VAGO-SOARES, M. A.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Interculturalidade: culturas e práticas educativas que afinam e desafinam. In: ENCUESTRO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGOS EN NUESTRA AMÉRICA, 3., 2015, Goiânia.

VASCONCELLOS, V. M. R. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.

_____. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 62-81.

VÁSSINA, E. Nikolai Leskov, o mais original dos escritores russos. In: LESKOV, N. **A fraude e outras histórias.** São Paulo: Editora 34, 2012. p. 203- 217.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDON, G. R. O. N. **A narrativa do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1175/1/Tese.Geyza%20Rosa.texto.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

VIEIRA, Letícia. **Serra: insurreição de Queimado.** Blog É logo ali, out. 2013. Disponível em: <<http://www.folhavoria.com.br/entretenimento/blogs/elogoali/2013/10/serra-a-insurreicao-de-queimados/>>. Acesso em: 19 maio 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARSCHAUER C. Rodas e narrativas: caminhos para autoria de pensamento, para inclusão e a formação. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia:** contribuições par a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

WEISS, A. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6478_Tese%20hist%F3ria%20de%20vida%20-%20Andr%E9ia%20Weiss20130509-170157.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Emef “Sonia Regina Gomes Rezende Franco”, aos(às) funcionários(as) técnico-pedagógicos, professores(as) e estudantes, o projeto de pesquisa **“NARRATIVAS: IMAGENS E MEMÓRIAS EM (COM)TEXTOS EDUCATIVOS”**, de minha autoria – professora Maria Angélica Vago-Soares, sob orientação da professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, como parte do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir com o cultivo e o reconhecimento, por meio de narrativas, das imagens e memórias da Emef Sonia Regina Gomes Rezende Franco. Acreditamos que para a compreensão sensível, reflexiva e mais significativa de si e do mundo é essencial a colaboração dos sujeitos, estabelecida em diálogos com as memórias e imagens de sua escola, de seu bairro.

Utilizaremos registros em fotografias, filmagens e áudio-gravações, análise de documentos relacionados à escola e também das narrativas dos sujeitos. Os dados terão tratamento ético. Só serão expostos os nomes e imagens dos participantes, se dada sua autorização e, quando menores, essa autorização seja dada pelos(as) responsáveis.

A pesquisa será realizada a partir de negociações com os sujeitos participantes ao longo de seu desenvolvimento. Os dados/resultados serão apresentados na tese e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, sua autorização para que possamos concretizá-la.

NOME/PROFISSIONAL	FUNÇÃO	ASSINATURA	TELEFONE
Maria da Penha R. de Assis	Professora		
Janisse Soares dos Santos	Professora		
Sandra Pedrosa	Pedagoga		
Amarildo Gobbi	Diretor		
Evandro Dantas	Coordenador		
Expedito M. Santos	Professor		

Serra-ES, 25 de fevereiro de 2015.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGENS E NARRATIVAS

Eu, _____, brasileiro (a) _____ (estado civil), residente em _____, CPF _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a divulgação de sua imagem e narrativas por ele(a) produzidas na pesquisa acadêmica de doutorado **NARRATIVAS: IMAGENS E MEMÓRIAS EM (COM)TEXTOS EDUCATIVOS DE SERRA-ES**, que está sendo desenvolvida na Emef Sonia Regina Gomes Rezende Franco, em parceria com o diretor Amarildo Gobbi, com os(as) professores(as) Maria da Penha Rodrigues de Assis, Janisse Soares e Expedito Marques. A pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), estando sob a responsabilidade da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste e da pesquisadora e professora doutoranda Maria Angélica Vago-Soares.

As imagens e narrativas serão publicadas em meios impressos e digitais, visando a contribuir com novas análises sobre as memórias, imagens, culturas e práticas educativas serranas.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções nº 466/2013, do Conselho Nacional de Saúde e nº 16/2000 do Conselho Federal de Psicologia, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Assinatura: _____

Serra, 17 de agosto de 2015.

ANEXO C – CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E NARRATIVAS

Eu, _____, brasileiro(a) _____ (estado civil), residente em _____, autorizo a divulgação de minha imagem e narrativas na pesquisa acadêmica de doutorado que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste e da pesquisadora e professora doutoranda Maria Angélica Vago-Soares.

As imagens e narrativas apenas serão publicadas em meios de divulgação científica (impressos e digitais), visando a contribuir com as novas análises sobre as memórias, imagens, culturas e práticas educativas serranas.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções nº 466/2013 do Conselho Nacional de Saúde e nº 16/2000 do Conselho Federal de Psicologia, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Assinatura: _____

Serra-ES, 11 de novembro de 2015.

ANEXO D – SISTEMATIZAÇÃO DE TRABALHOS SELECIONADOS EM BANCOS DE DADOS

SISTEMATIZAÇÃO DE TRABALHOS SELECIONADOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES³⁷

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO DA DEFESA (M) MESTRADO (D) DOUTORADO	INSTITUIÇÃO
1. OLIVEIRA, Simone Maroso de	ARTE-EDUCAÇÃO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ESTÂNCIA VELHA/RS	2012/M	Centro Universitário La Salle
2. MORAES, Raquel Ribeiro de	MÚSICA GUARANI: MITOS, SONHOS, REALIDADE	2012/M	Universidade Federal do Espírito Santo
3. BETKER, Carine	ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE: TEORIAS E PRÁTICAS	2012/M	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
4. SILVA, Marta Regina Paulo da	LINGUAGEM DOS QUADRINHOS E CULTURAS INFANTIS: "É UMA HISTÓRIA ESCORRIDINHA"	2012/D	Universidade Estadual de Campinas
5. GOMES, Fabio Jose Cardias	O PULO DO GATO PRETO: ESTUDO DE TRÊS DIMENSÕES EDUCACIONAIS DAS ARTES-CAMINHOS MARCIAIS EM UMA LINHAGEM DE CAPOEIRA ANGOLANA	2012/D	Universidade de São Paulo
6. VIEGAS, Magda Luciana da Rosa	MOSAICOS DA INFÂNCIA NO CINEMA	2012/M	Universidade Luterana do Brasil
7. SOUZA, José Edimar de	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERVIADAS: MEMÓRIAS DO ENSINO RURAL EM NOVO HAMBURGO/RS (1940 A 2009)	2011/M	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
8. MARÇAL, Maristela	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS IMAGENS E PALAVRAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR	2011/M	Universidade Estadual de Campinas
9. BARRETO, Rosivalda dos Santos	PATRIMÔNIO CULTURAL, INFÂNCIA E IDENTIDADE NO BAIRRO DO BOM JUÁ: SALVADOR – BAHIA	2012/M	Universidade Federal do Ceará

³⁷ Busca realizada a partir do endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, em 20 de abril de 2015. Foram encontrados os trabalhos de 2011 e 2012, dos quais estavam disponíveis apenas os resumos. A partir da pré-seleção dos estudos que julgamos que poderiam contribuir para a nossa investigação, os arquivos na íntegra foram encontrados a partir de busca no Google, para, assim, procedermos à leitura e apreciação.

10. AUGUSTO, Rosely Carlos	APRENDER NA PRÁTICA: NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE LIDERANÇAS CAMPONESAS, NO SERTÃO DO NORTE DE MINAS, EM FINAIS DO SÉCULO	2011/D	Universidade Federal de Minas Gerais
11. MOMM, Caroline Machado	INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE: WALTER BENJAMIN E HANNAH ARENDT	2011/D	Universidade Federal de Santa Catarina
12. SIQUEIRA, Romilson Martins	DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	2011/D	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

SISTEMATIZAÇÃO DE TRABALHOS SELECIONADOS NA ANPED³⁸

AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	GRUPO DE TRABALHO/ANO
1. ANDRADE, Nivea Maria da Silva	SOBRE PRÁTICAS, OCEANOS E VIAGENS: ALGUMAS FRONTEIRAS CULTURAIS DENTROFORA DA ESCOLA	Currículo/2010
2. LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos	O CINEMA VAI À ESCOLA: O JOVEM COMO PROTAGONISTA NA DINAMIZAÇÃO CULTURAL	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos/2011
3. MARINO FILHO, Armando; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando; PONCE, Rosiane de Fátima	TRABALHO EDUCATIVO HUMANIZADOR: UM INSTRUMENTO POSSÍVEL DE SUPERAÇÃO DO FENÔMENO DA VIOÊNCIA NA ESCOLA	Filosofia da Educação/2011
4. TUMOLO, Paulo Sergio	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA	Trabalho e Educação/2011
5. D'AGOSTINI, Adriana	RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE ASSENTAMENTO PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos/2011
6. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da	TRABALHO DOCENTE: A AULA E AS DIDÁTICAS ESPECIAIS	Didática/2011
7. PEREIRA, Ana Paula P.; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva	MEDIADORES E SEUS MODOS DE TRANSMISSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	Alfabetização, Leitura e Escrita/2013
8. FERNANDES, Andrea da Paixão	POR ENTRE TRILHAS... LEMBRANÇAS DE JOVENS E ADULTOS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA,	Educação de Pessoas Jovens e Adultas/2013
9. WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro	DISCUTINDO SOBRE MÚSICAS E CULTURAS DA INFÂNCIA	Arte e Educação/2012
10. LINS, Georgia Oliveira Costa; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda	JUVENTUDE EM ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS DO SEMI-ÁRIDO: PARADOXOS ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CAMPO	Trabalho e Educação/2012
11. QUARESMA, Adilene Gonçalves	ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST EM MINAS GERAIS	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos/2012
12. ASSIS, Cristiane Elvira de	FIOS DE TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação de crianças de 0 a 6 anos/2012
13. SILVA, João Marcelo Lanzillotti da	CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA PESQUISA DE CRIANÇAS EM CRIAÇÃO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES	Educação e Arte/2012

³⁸ Busca empreendida a partir do endereço <http://www.anped.org.br>, em 20 de abril de 2015. Encontramos dados de 2011 a 2013. O “GT 07 – Educação de crianças de 0 a 06 anos” não contemplou nossas expectativas quanto às reflexões sobre a infância, já que as crianças/adolescentes que participaram da nossa pesquisa tinham entre 10 e 13 anos. Vale ressaltar que no “GT Ensino Fundamental” percebemos que, em sua maioria, as pesquisas não tinham a infância como foco principal.

14. OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno	AUTORIDADE, INFÂNCIA E “CRISE NA EDUCAÇÃO”	Educação Fundamental
15. SOUZA, Karla Righetto Ramirez de	O RECREIO COMO LUGAR DE PESQUISA DA CULTURA DE PARES INFANTIS	Educação Ambiental/2013
16. MACIEL, Cosme Leonardo Almeida	EDUCAÇÃO INTEGRAL, TRABALHO E PROCESSO FORMATIVO NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE CABO FRIO/RJ	Trabalho e Educação/2013
17. SILVA, Ariane Franco Lopes da; DIAS, Juliana Rocha Adelino; PACHECO, Terezinha de Souza	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O QUE DIZEM AS IMAGENS E AS PALAVRAS	Psicologia da Educação/2013
18. FONSECA DA SILVA Maria Cristina da Rosa; SCHLICHTA Consuelo Alcioni Borba Duarte	LAPTOP NA ESCOLA: DAS TECNOLOGIAS ÀS IMAGENS NA SALA DE AULA	Educação e Arte/2014
19. SOUZA, André Barcellos Carlos de.	CINEMA INFANTIL, ARTE E INDÚSTRIA CULTURAL	Educação e Arte/2014
20. SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÕES COLABORATIVAS: REFLEXÕES SOBRE O USO DO SMARTPHONE NO CONTEXTO ESCOLAR	Educação e Comunicação/2015

**SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)³⁹**

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO DA DEFESA (M) MESTRADO (D) DOUTORADO
1. ROSA, Jose Aílto Vargas da	INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E RACIONALIDADE: UM ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLA	2011/M
2. VAGO-SOARES, Maria Angélica	PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA	2012/M
3. OLIVEIRA, Dianni Pereira de	DESENHOS ANIMADOS E DESENHOS INFANTIS: RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA	2012/M
4. WEISS, Andreia	HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DO CAMPO	2013/D
5. GONZALEZ, Soler	EDUCAÇÃO AMBIENTAL AUTOPOIÉTICA COM AS PRÁTICAS DO BAIRRO ILHA DAS CAIEIRAS ENTRE OS MANGUEZAIS E AS ESCOLAS	2013/D
6 CHISTÉ, Priscila de Souza L.	EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MEDIAÇÕES DAS OBRAS DE ARTE DE RAPHAEL SAMÚ	2013/D
7. MONTEIRO, Thalyta Botelho	CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: A EXPERIÊNCIA E A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTO CAMPESSINO	2013/M
8. VIDON, Geyza Rosa Oliveira Novais	A NARRATIVIDADE DO HIP HOP E SUAS INTERFACES COM O CONTEXTO EDUCACIONAL	2014/D
9. CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto	MEMÓRIAS IMAGÉTICAS: REVISITANDO AS NARRATIVAS INFANTIS EM CONTEXTO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL	2014/D
10. SOUZA, Rosimeire Maria de	IMAGENS DA ESCOLA COMO MEDIADORAS DO PROCESSO FORMATIVO DOS JOVENS NO ENSINO DA ARTE: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA, MEMÓRIA E AMBIENTES INTRAESCOLARES	2014/M
11. MORETO, Charles	GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERVIADAS DO CAMPO	2015/D
12. LOURENÇO, Suzany Goulart	A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDERENSINAR	2015/M
13. DUTRA, Sara Rocha Rangel	MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NO CINEMA DE WIN WENDERS - EVIDÊNCIAS DE UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN: CENAS PARA UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS	2015/M

³⁹ Busca realizada no endereço <http://www.educacao.ufes.br>, em 20 de abril de 2015.

14. DELBONI, Juber Helena Baldotto	IMAGEM E MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA COMUNIDADE DO CAMPO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ- ES	2016/M
---------------------------------------	--	--------

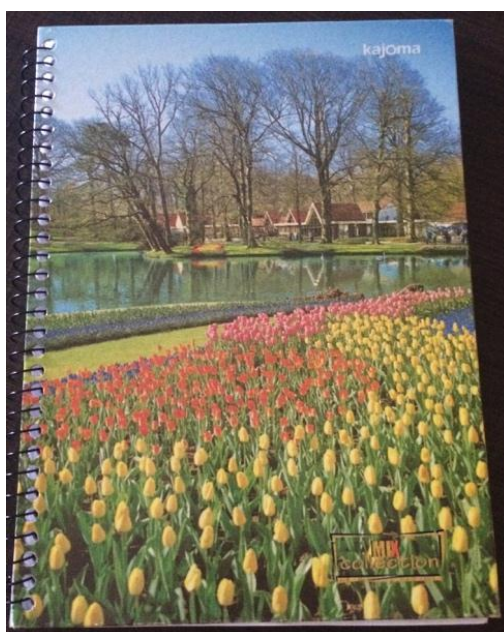
ANEXO E – O ACERVO DE FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA ADRIANA E DA ESCOLA

Após solicitação de imagens fotográficas da escola aos profissionais que nela atuam, a professora Adriana compôs um caderno com imagens fotográficas que selecionou para nossa apreciação. O diretor Amarildo Gobbi e a pedagoga Sandra Pedrosa, por sua vez, disponibilizaram um acervo de fotografias da escola, composto por 4 pastas- portfólios, um álbum pequeno e uma pasta com trilho.

1 ACERVO FOTOGRÁFICO DA PROFESSORA ADRIANA: O CADERNO

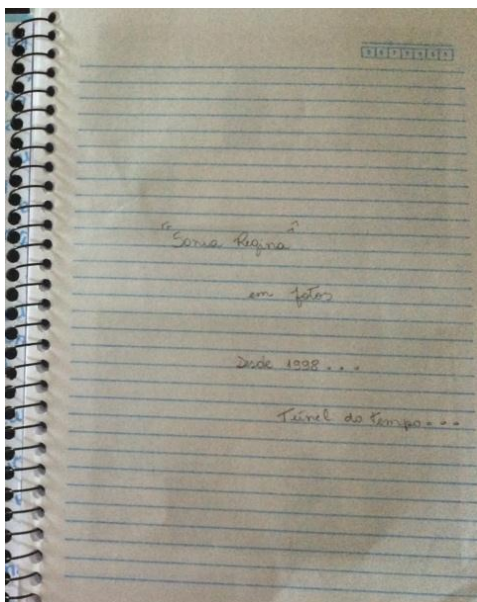
O acervo fotográfico da professora Adriana era composto por um caderno de arame 200 x 275 mm (Imagem 50), do qual 11 folhas foram ocupadas com 29 imagens fotográficas (todas coloridas, em tamanho 10 x 15 cm). Na primeira página, ela escreveu: “Sonia Regina em fotos: desde 1998... Túnel do tempo...” (Imagem 51). Segundo contou-nos, havia muitas outras fotos, pois ela possui cadernos de cada ano em que trabalhou na escola, nos quais conserva fotografias de trabalhos que desenvolve com os(as) alunos(as).

Imagem 50 – Capa do caderno da Professora Adriana



Fonte: caderno da professora Adriana.

Imagem 51 – Primeira página do caderno da professora Adriana



Fonte: caderno da professora Adriana.

As fotografias foram dispostas utilizando, na maioria das vezes, a frente e o verso das folhas, intercalando as imagens fotográficas com textos alfabéticos. Em 12 páginas, a professora colou duas fotografias em cada página; em outras cinco, havia apenas uma imagem por página.

Na primeira página de imagens, vemos que as fotografias foram registradas na construção da antiga escola. Observando-as, percebemos que fizeram parte de uma exposição sobre o manguezal, produzida pela professora e seus(suas) alunos(as). Nessa página, temos duas fotografias e a seguinte frase: “Exposição de Ciências... 1998”.

Na página seguinte, há apenas uma imagem, na qual vemos alunos(as) em um pátio, embaixo de uma árvore, e a seguinte frase: “Ida à Emescam com a 7ª série”. Seguindo, temos uma imagem em que Adriana está com mais cinco professores(as) que atuavam na escola naquele ano. Abaixo da imagem, ela escreveu: “Profs do ano de 2001... Dilma Passos... Dedicou-se muito a [sic] escola... Vaneska... uma graça...”.

Duas imagens estavam na página seguinte: na primeira, alunos(as) e produções (cartazes, quadros, esculturas...); na segunda, alunos(as), a professora Adriana e

produções (objetos com materiais recicláveis). Entre as imagens, a frase: “Escola antiga... Difícil... mas não impossível...”.

Seguindo as páginas do caderno, temos apenas uma imagem: a professora Adriana e dois alunos sentados à mesa com bolo e uma vela acesa, pipocas, copos, guardanapos, acompanhados desta legenda: “Carinho dos alunos... Bom demais...”

Nas duas páginas seguintes, temos fotografias de visita à Ufes (na primeira, há fotografias na frente e no verso da folha; na segunda, foi usada apenas a frente, ficando o verso em branco). Na primeira imagem, aparecem Adriana, a professora Sonia Regina e os(as) alunos(as). Na legenda da primeira imagem, a professora escreveu as seguintes frases: “Visita à Ufes”, “Sonia Regina = SAUDADE E ADMIRAÇÃO”. Na segunda imagem aparecem alunos(as) e o professor Dr. José Geraldo Mill, do Centro Biomédico da Ufes. As seguintes frases acompanham esta imagem: “Visita ao laboratório... Prof. José Geraldo Mill... e seus ratos...”.

Seguindo, temos mais duas folhas com frente e verso preenchidos. As imagens retratam uma mostra científica. Nelas, vemos o espaço de exposição do evento, a professora Adriana, outros(as) professores(as), alunos(as) e visitantes. Nessas páginas, as frases escritas por Adriana são: “Mostra Científica – UFES... Prof. Adriana Poletti, Prof. Débora Azevedo, Prof. Marly, Ciência x arte = Perfeição”; “Aferição de pressão”, “Medida de glicose”; “Alunos empenhados”.

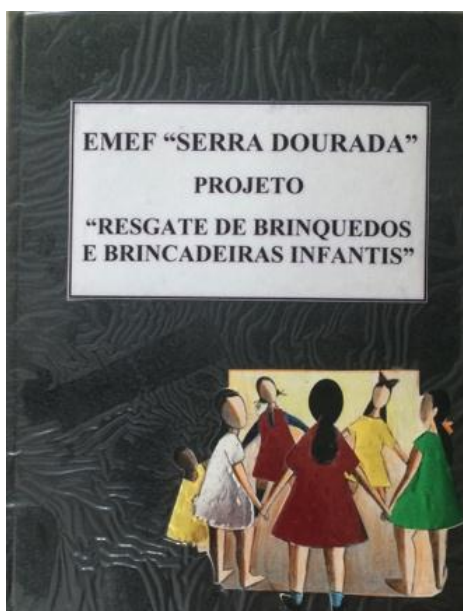
Adriana concluiu a seleção de fotografias compondo as três páginas seguintes com imagens do espaço antigo em que funcionava a escola e de cenas da realização de um evento cultural interno, que acreditamos ter ocorrido no ano 2000, já que vemos em uma das fotografias a seguinte legenda: “Brasil 500, questões atuais”. Nas imagens, vemos professores(as), a então secretária de educação de Serra-ES, Márcia Lamas, e, nas últimas folhas, estudantes apresentando danças. Nessas folhas, as frases que descrevem as imagens selecionadas pela professora Adriana são: “Prof. Vaneska (Ed. Física), Eldacler (História), Diretora Laurita (pedagoga) e Sra. Marcia Lamas (Secretária)... Sucesso...”; “Equipe unida = Sucesso e Realização”.

2 ACERVO FOTOGRÁFICO DA ESCOLA

A pedagoga Sandra Pedrosa e o diretor Amarildo Gobbi disponibilizaram o acervo fotográfico da escola. Como mencionamos, tivemos em mãos quatro pastas-portfólios, um álbum pequeno e uma pasta com trilho.

As pastas-portfólios são pretas e em três delas a capa traz um título: “Portfólio da EMEF Serra Dourada, 2008”, “Programa educadores e produtores de conhecimento – Módulo Leitura”; “EMEF ‘Serra Dourada’ Projeto ‘Resgate de brinquedos e brincadeiras infantis’” (Imagem 52).

Imagem 52 – Capa de uma das pastas-portfolio



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

A pasta “Portfólio da EMEF Serra Dourada, 2008” possui dez imagens fotográficas em preto e branco impressas em papel A4, retratando cenas de eventos ocorridos na escola, e uma imagem colorida, retratando a “Maratoninha 2008”, evento realizado na Associação Atlética Banco do Brasil e nas ruas da cidade de Vitória-ES.

Também temos 24 imagens fotográficas coloridas impressas em papel A4, relativas à festa junina ocorrida na escola naquele ano. Ainda, há oito imagens fotográficas em preto e branco impressas em papel A4, nas quais vemos uma divisória entre o pátio da escola (construção nova) e a reforma de sua quadra poliesportiva, onde atualmente acontecem as aulas de Educação Física.

Os envelopes de plástico seguintes trazem 11 fotografias 10 x 15 cm, coloridas, retratando um evento ocorrido em São Paulo, do qual alguns(mas) professores(as) da escola participaram. Seguindo, temos 41 imagens fotográficas, também em tamanho 10 x 15 cm e coloridas. Dessas, 16 referem-se a um passeio ao “Bosque da Fazenda Rico Caipira”. As fotografias são memórias das vivências de alunos(as) nesse espaço rural, localizado em Vila Velha-ES. As demais são ações do “Projeto Colorir”⁴⁰, em cujas ações a Emef Sonia Regina foi pioneira.

Seguindo, temos mais duas imagens (papel A4, coloridas) de alunos(as) acompanhados(as) de uma professora. Eles(as) estavam participando de uma competição atlética, na qual ganharam medalha de prata.

Em seguida, há imagens de um certificado de participação da escola na XI Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Finalizando, há outras 48 imagens, sendo que algumas estão impressas e outras foram reveladas em papel fotográfico. Referem-se a projetos que aconteceram na escola em 2008 e foram intercaladas por estas legendas: “Aquecimento Global”; “Consciência negra”; “Confraternização da 8ª série” e “Olimpíada do Conhecimento”. Intercalando essas imagens, há também algumas folhas com enunciados a respeito dos acontecimentos nelas retratados, bem como frases com estímulo aos estudantes que conquistaram medalhas.

A pasta “Portfólio EMEF ‘Serra Dourada’ – Projeto ‘Resgate de brinquedos e brincadeiras infantis’” traz imagens desse projeto, desenvolvido pelos(as) professores(as) Alessandra Vaz (Tutora) e Jorge Elias Nery (professor de Educação Física), Rita de Cassia Magri Loss (à época, diretora). Essa pasta é composta pelo projeto escrito (justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, desenvolvimento, cronograma, recursos humanos, recursos materiais e avaliação final), ao qual se sucedem 22 fotografias, sendo três delas em tamanho 20 x 15 cm e as demais, em tamanho 9 x 13 cm, todas coloridas. As imagens retratam algumas cenas ocorridas do início ao fim do projeto. Há, também, alguns exercícios artísticos produzidos por alunos(as).

⁴⁰ Conferir informações disponibilizadas no endereço <http://www.projeto.colorir.org/>.

Inicialmente, a pasta “Portfólio Programa Educadores e Produtores de Conhecimento – Módulo Leitura” traz, com data de 2010, o projeto dessa intervenção de leitura e escrita, apresentando sua justificativa, objetivos, cronograma, desenvolvimento, avaliação e produto final. De sua participação, constam os nomes da pedagoga Marlene José Becalli, da professora Jucileni Tonini e da diretora, Rita de Cassia Magri Loss.

Percorrendo a pasta, temos, em seguida, a frase “Biblioteca antes”, digitada em folha A4. A maioria das imagens que a ela se seguem são de tamanho 10 x 15 cm, impressas em folhas A4/preto e branco. Ao todo, são oito fotografias retratando como o espaço da biblioteca era anteriormente. Depois, vem a seguinte frase, com a mesma fonte da anterior: “Biblioteca depois”. A ela, seguem-se seis fotografias no mesmo formato que as anteriores, mas em tamanho maior. Nesses registros, além do espaço, temos a presença de crianças e professoras lendo. Notamos, pelas imagens, que esse projeto de intervenção reorganizou a biblioteca da escola para possibilitar momentos de leituras para os alunos(as).

Seguindo, temos uma folha A4 em que está escrito: “Projetos de incentivo à leitura”. Em seu verso, há a frase “Cantinho de leitura”, à qual seguem-se seis imagens 9 x 13 cm, impressas, em preto e branco. São retratos de professoras e crianças em salas de aula, produzindo exercícios, possivelmente, a respeito de histórias. Na sequência, há uma folha A4 na qual se lê: “Contação de histórias”. Seguindo, há seis imagens no mesmo formato que as anteriores, fotografias nas quais vemos crianças com fantasias de personagens de contos de fadas, com fantoches, lendo e ouvindo histórias... Há outra folha A4, na qual está a seguinte frase: “Tarde de autógrafos”. Na sequência, há outras seis imagens, também no formato 9 x 13 cm. Nelas, observa-se a presença de professoras e crianças, bem à vontade, pelo chão da sala, fazendo exercícios, escutando os adultos...

Seguindo, há uma folha A4 que apresenta o projeto de leitura denominado “Monteiro Lobato”. Em outra, as turmas nele envolvidas (4ª série); o livro escolhido (O saci); o autor (Monteiro Lobato); a editora (Globo) e a dinâmica utilizada (rodízio de livros). Essa mesma folha traz a imagem do livro em questão. Na folha seguinte, são descritos os objetivos do projeto, ao qual se sucede uma imagem fotográfica de duas crianças produzindo exercício, acompanhada da legenda “Montando a linha do

tempo”. As fotos seguintes referem-se às ações promovidas no desenvolvimento do projeto.

Em seguida, em outra folha, temos a frase “Quando pintamos juntos, tudo fica mais colorido!” (imaginamos que seja uma das ações do Projeto Colorir), uma imagem de duas crianças sentadas em um tapete, se abraçando e com desenhos coloridos à sua volta. Há também outra imagem, acompanhada deste enunciado: “Tarde de Autógrafos – 4ª séries – participação especial 1ª séries – ‘Colorindo a vida’”. Nas folhas seguintes, foram disponibilizadas 28 fotografias em tamanhos 9 x 13 cm, coloridas, retratando ações desenvolvidas pelas professoras e crianças.

A quarta pasta-portfólio, sem título na capa, tem no envelope-plástico inicial uma folha A4 com informações sobre o “Programa Educadores Produtores de Conhecimento (EPC) – Módulo Artes”, seguida de mais duas folhas com informações adicionais sobre o projeto, às quais segue uma folha A4 na qual se lê: “Registros fotográficos”. Na primeira imagem (tamanho A4, impressa, colorida), vemos professoras com crachás, em volta de uma mesa em que há lápis de cor, canetas, folhas sulfite, etc. Elas demonstram estar atentas à fala de uma outra professora.

Seguindo, a pasta-portfólio traz 19 fotografias, coloridas e em tamanhos variados, retratando crianças e professoras em momentos de produção. Depois, há 12 exercícios de releitura a partir das imagens destas obras de arte: “Auto-retrato” (1889), de Van Gogh”, “Auto-retrato com paleta” (1891), de Paul Gauguin, e “Menina com flores” (1888), de Pierre Auguste Renoir. Na folha A4 seguinte, lê-se: “Auto-retrato”, seguida por quatro imagens de crianças produzindo autorretratos, coloridas e em 9 x 10 cm. Seguem-se a elas 13 imagens fotográficas de exercícios artísticos (autorretratos de crianças).

Na sequência, outra folha A4 traz a inscrição “Pratos”, seguida de uma imagem fotográfica colorida em tamanho A4 preenchendo todo o seu averso, retratando crianças em atividades a respeito desse tema. As cinco imagens seguintes mostram exercícios de autorretrato produzidos sobre o assunto.

No envelope-plástico seguinte, há uma folha com a palavra “Fachada”, seguida por oito imagens fotográficas, coloridas, em tamanho 13 x 9 cm, de crianças e

professoras com os trabalhos produzidos (maquetes representando casas). Na sequência, aparecem oito trabalhos em desenho colorido de fachadas de casas feitos por crianças.

Na sequência, a pasta-portfólio possui outra folha A4, na qual se lê: “Releitura de autorretrato”. Em seu verso, foi disponibilizada a fotocópia de uma notícia veiculada por um jornal de grande circulação no Espírito Santo, datada de 6 de maio de 2010, com o seguinte título: “Retratos das mães feitos pelos próprios filhos”. A notícia relata a atividade que a professora Maria da Penha Rodrigues de Assis produziu com seus(suas) alunos(as) a partir de um pequeno texto alfabético e um texto imagético. É acompanhada de uma foto em que as crianças seguram os retratos de suas mães.

Percorrendo a pasta-portfólio, temos ainda sete autorretratos produzidos pelas crianças. Em outro envelope-plástico, há 14 desenhos, entre releituras das obras citadas anteriormente e autorretratos de crianças.

No envelope-plástico que vem na sequência, há uma folha A4 com uma imagem fotográfica no centro, acompanhada da seguinte descrição: “Projeto Brinquedos”. A fotografia retrata uma mesa com brinquedos produzidos a partir de materiais recicláveis. Depois, seguem-se 14 plásticos com folhas A4 – com a escrita do projeto e mais 14 imagens fotográficas em tamanho 10 x 15 cm, retratando alguns de seus momentos – crianças e professoras produzindo brinquedos e/ou brincando (bilboquê, bola *play*, cata-vento, peteca, pião, vai e vem, entre outros). Abaixo de algumas dessas imagens há textos escritos trazendo informações sobre os brinquedos.

Além das quatro pastas-portfólio, há, ainda, o álbum pequeno (Imagem 53) e a pasta com trilho (Imagem 54). No primeiro, temos 12 fotografias 10 x 15 cm, coloridas, retratando estudantes e professores(as) durante uma gincana. As imagens foram captadas ainda na antiga construção em que a escola funcionava.

Imagem 53 – Capa do pequeno álbum



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

A pasta com trilho possui três folhas A4. Na primeira, há uma fotografia (retrato) da professora Sonia Regina Gomes Rezende Franco, ocupando quase toda a folha. A imagem está em preto e branco e foi impressa. As duas folhas seguintes trazem a biografia da professora.

Imagem 54 – Pasta com trilho



Fonte: acervo da Emef Sonia Regina.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NARRATIVA PEQUENA DA RODA 1

- Cleverton, tomando água, lembra do Michel, Lucas Luzer lembra da gata Grande Impressora, e o Marcus lembra da Lorina que ele era bonita, Marcus lembra do avô da Mariana, quando falou que a escola não tinha murros, nem ventiladores.
- Souza lembra da máquina de escrever gigante, e nós todos lembramos da Lorina; Michel falando sobre nosso projeto, Lucas Luzer lembra de quando entramos no cabine aonde eles gravou no rádio, ali eu perguntaram pra gente, do fato do fantasma perguntaram se era verdade.
- As pinturas que vemos no muro e na casa de

APÊNDICE B – NARRATIVA DA PEQUENA RODA 2.1

Mariana, Thaysara e Caroline.

Lembramos dos momentos que passamos juntos, das coisas que fizemos, dos encontros, da rede de conversa, dos momentos no ônibus, lembramos também de alguns amigos que não estão mais aqui com a gente, mais gostaríamos de ver mais fotos com os nossos amigos do ano passado.

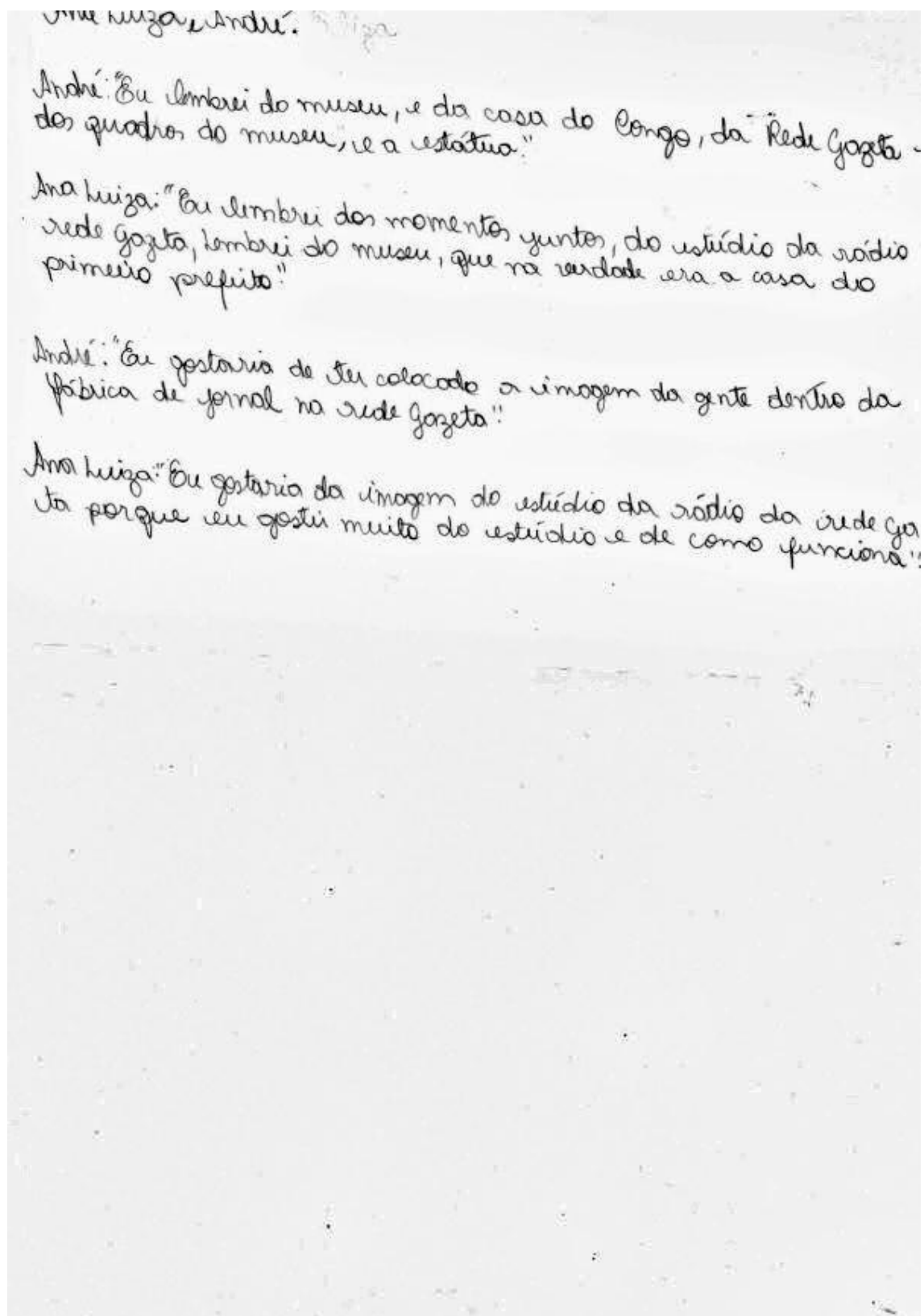
APÊNDICE C – NARRATIVA DA PEQUENA RODA 2.3

Vem do grupo Maria Benedita, Lucas G., Herniel

O que lembramos a parte do vídeo educativo? -

Da máquina de fazer jornal na gazeta, das
amigas da 6ª A, dos momentos felizes,
das passeias que fizemos das rodas de conversa
dos momentos do ônibus.

APÊNDICE D – NARRATIVA DA PEQUENA RODA 4



APÊNDICE E – NARRATIVA DE SARAH MORAES

Sarah Moraes ♥

nessa foto da escola antiga - tinha menino jogando bola, não tinha muro era só madeira eu acredito que essa imagem era de 2010.

APÊNDICE F – NARRATIVA DE LUCAS GIRELLI

Lucas Girelli

Grupo: Ronda de Memórias

Eu estou vendo uma imagem
que essa grade de madeira
hoje em dia melhora fizeram
quadra fizeram grade de ferro
fizeram campo de areia.

Aí fizemos plantação de girassol
no pneu. E tinha matos grandes
hoje não tem tem um espaço de
grama pra gente se divertir
neste espaço brincamos de
queimado ou futebol.

APÊNDICE G – NARRATIVA DE MARCUS VINICIUS

Nome: Marcus Vinicius

Rede de Luminanças

Eu Lumbira que nesse patio ajente
como professora ~~pele~~ punha ajente fiz
um trabalho de plantar girassol
e ajente tuê que pegou terra colocar
na panela e plantar o girassol ajente
com um SPRAY pintamos os pês da
jita que ajente quis da cor que quis
tôcê quis esse dia foi muito legal
também todo dia ajente regaria os
girassóis e ~~estava~~ ~~ajente~~ E. f. via nesse
patio também

APÊNDICE H – NARRATIVA DE HELEN CRISTINA

Helen Cristina Campelo Dias . Roda de Memórias grupo 1

Imagem 1 - ~~da escola~~ Reforma

Nesta imagem o muro da escola estava quebrado, tinha vários meninos jogando bolas, várias bicicletas estacionadas, no fundo imagem havia a escola, quando essa fotografia foi tirada a escola ainda se chamava "Sua Dama", o muro era feito de tábuas de madeira, quando essa fotografia foi tirada, eu acredito que a gente estava no 3º ano A e que em 2010, nessa época a professora de Artes "Penta" tinha o do como dever para a gente pintar os pneus ~~com~~ com giz e plantar girassóis, foi muito legal nesse dia

APÊNDICE I – NARRATIVA DE CLÉVERSON

Cléverton dos Santos Pereira Ferreira

Roda de Lembrança

Estou vendo um monte de alunos ^{na E. Física} ~~na E. Física~~ Brincando, considerando mas uma coisa que notei é que a imagem é muito diferente dos dias de hoje por que não tem coisas que hoje tem como umas plantas, a grade e note que quando tiraram a foto o nome da escola era Serra Dourada mas hoje o nome é Sônia Regina também lembro quando nossa turma plantou giro-sol, muros, panela e pintamos os pneus e eu acredito que essa imagem foi tirada em 2010 e nessa época a quadra nem estava construída estava construindo.

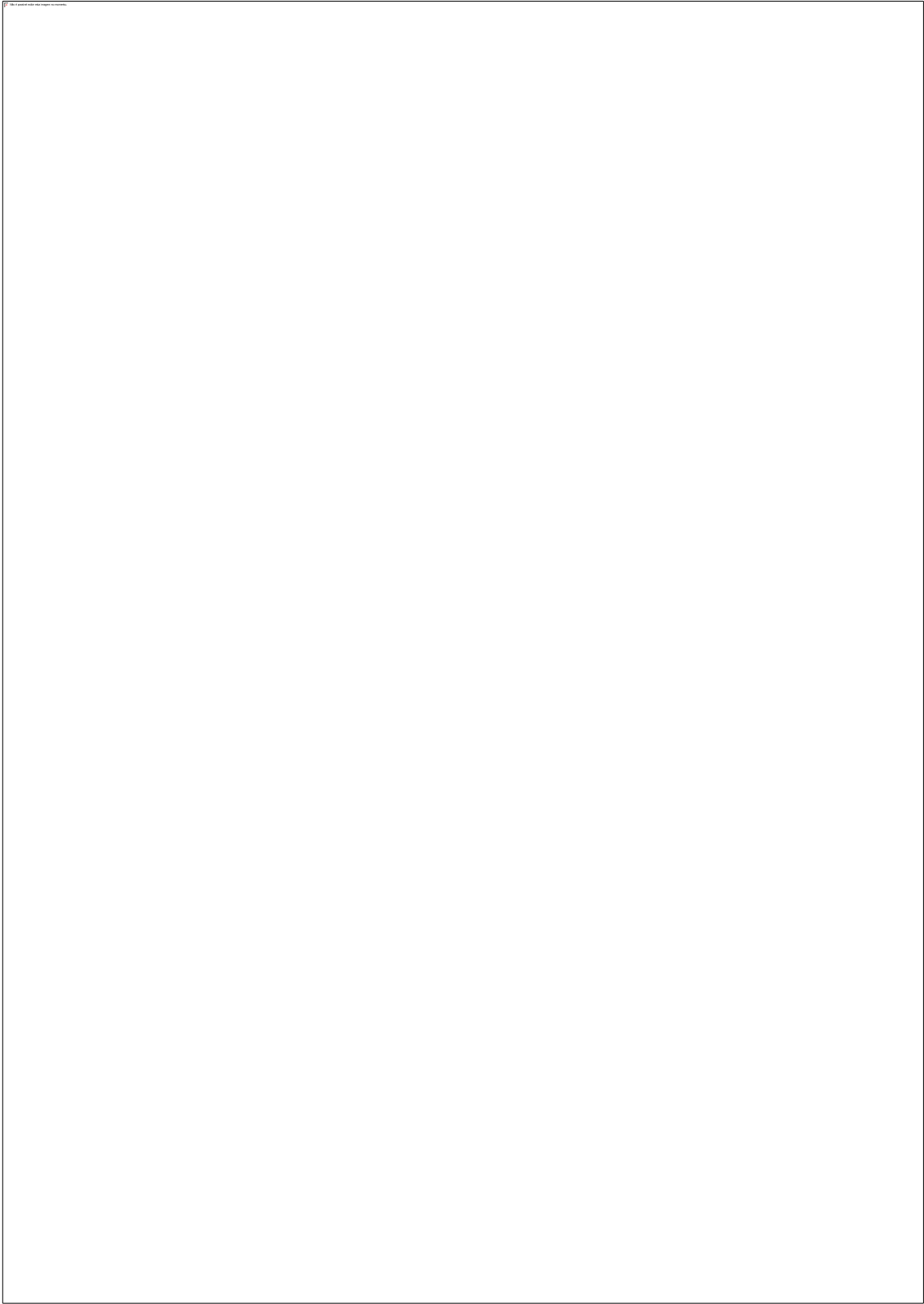
APÊNDICE J – NARRATIVA DE GABRIEL MOREIRA TAVARES DA SILVA

Nome: Gabriel Tavares Moreira da Silva

Roda de Lembranças

Eu lembro que nessa foto agente Plantei grãos dentro de um pneu na aula de artes; Pintamos o pneu com tinta SPRAY, Eu lembro que a professora se chamava Serrá douada; Nessa foto estão algumas crianças jogando bola ou brincando de outra coisa

APÊNDICE K – NARRATIVA DE RAISSA SOUZA



APÊNDICE L – NARRATIVA DE ANA LUIZA, LUCAS SOUZA E LUCAS LOZER

Bate-Papo sobre a escola

Ana Luiza, Lucas Souza e Lucas Pedrosa

"A roda de conversa foi muito boa (ótima) com o senhor Hélio, fizemos várias perguntas inteligentes." "Ele falou que a escola não tinha muros, apenas ripas."

"Naquele dia o Souza deixou cair o caderno. Eu Lucas Pedrosa perguntei se Serra Dourada I já teve um lago (pergunta inteligente:!). Eu, Lucas Pedrosa, também, perguntei se as reuniões era sempre iluminada."

Lucas Pedrosa

"Naquele ensaio/nublado, na sala de antes fazendo perguntas (divididas) para Hélio de Oliveira Silva sobre a Serra Dourada I, procurando curiosidades sobre como era e como se evoluiu Serra Dourada I."

Estávamos todos reunidos juntamente com a Angélica, Sandro, Arnaldo, Penha

APÊNDICE M – NARRATIVA DE CAROLINE PRATTI, THAMIRES E ANDRÉ GONÇALVES

Caroline, Thamires, André

Roda de Bate-papo

Nessa imagem, estreamos a manieira juntos em Sere-Sede, de frente a estátua do Chico Preto.

Nesse passeio curtimos sobre a história da Sere, visitamos também o caso do Congo, que tinha vários pinturas e instrumentos, como casacas e tambores, fomos também ao museu histórico de Sere que fica encima do caso do Congo, moraram lá Romulo Castelo e Judite Castelo. Nessa foto que estamos em frente a estátua do Chico Preto, em volta tem vários tipos de comércio. Foi bem legal!

APÊNDICE N – NARRATIVA DE MARIA EDUARDA, CAIO E MARIANA

Reda de Bate Papo:

Imagem: Sônia Regina

Sônia Regina Formada em Letras, atuou na PMS de 1989 a 2008, Sônia Regina foi uma dessas pessoas que passam vida deixando muitos feitos, realizações e muitos exemplos. Foi uma honra ter-la conosco como professora, companheira e amiga. Sua história, permanecerá em nossas memórias e nossos desejos.

11/04/1949

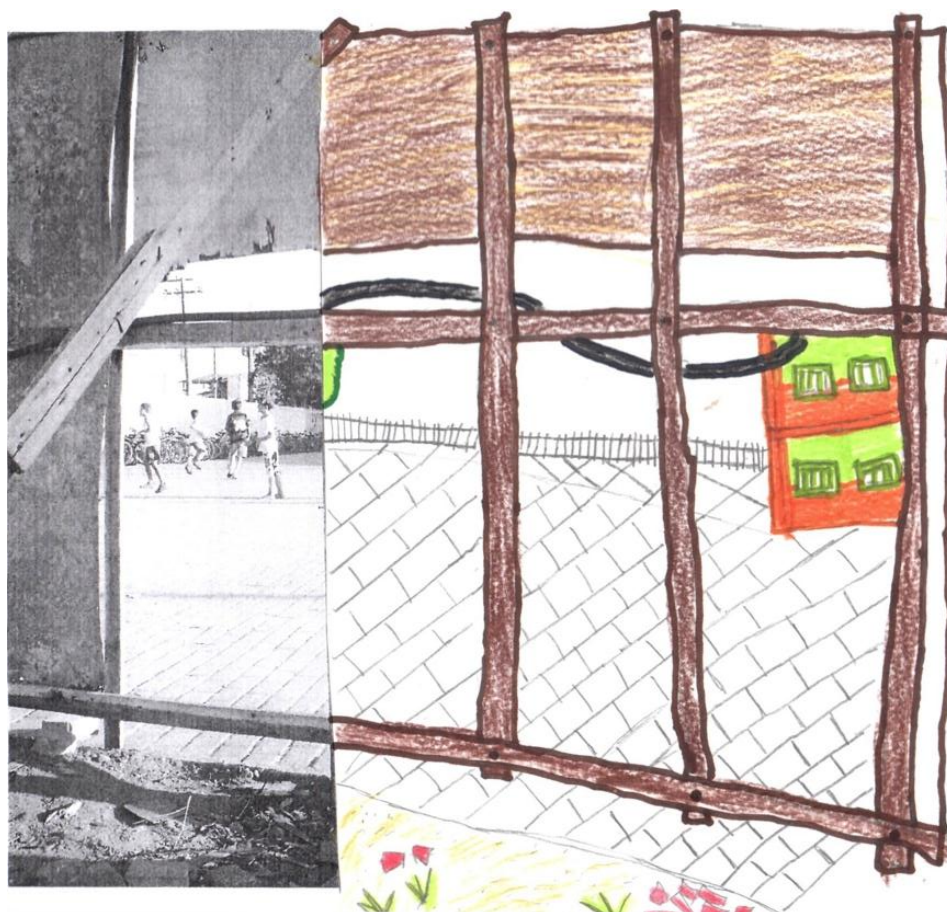
28/01/2008

Pelo que vemos na imagem parecemos que ela usa cabelo curto, com uma roupa azul marinho, um batom vermelho e seu cabelo a encobre a testa, e ela prende o cabelo com um elástico.

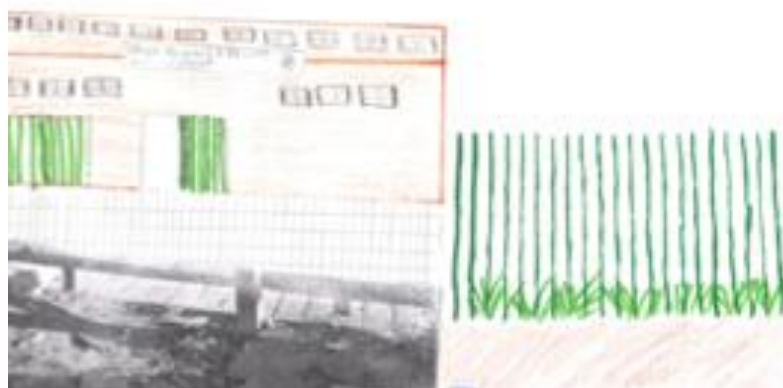
Nome: Maria Eduarda, Caio, Mariana.

APÊNDICE O – NARRATIVAS IMAGÉTICAS DE SARAH MORAES E RAISSA SOUZA



APÊNDICE P – NARRATIVAS DE MARCUS VINICIUS E CLÉVERSON

APÊNDICE Q – NARRATIVAS DE MARIA EDUARDA E MARIANA OLIVEIRA

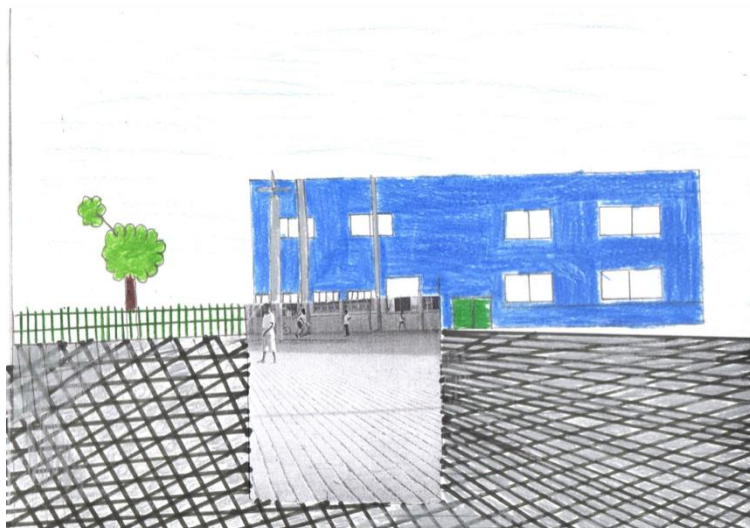


APÊNDICE R – NARRATIVAS DE CAROLINE PRATI E THAMIRES


APÊNDICE S – NARRATIVAS DE CAIO E LUCAS LOZER



APÊNDICE T – NARRATIVA DE LUCAS SOUZA



APÊNDICE U – LISTA DE ALUNOS DO 6º ANO A



LISTA DE ALUNOS 6º Ano - A 2015 - TURNO: Matutino

Nº	Data de Nascimento	Sexo	Série de origem	Cor/ Raça	Alunos
01	14/10/03	F	5º	P	ANA LUIZA LOPES KLITZKE ✓
02	12/11/03	M	5º	P	ANDRÉ GONÇALVES DA SILVA OLIVEIRA ✓
03	25/11/02	M	5º	P	ARTHUR CANTÃO SOARES ✓
04	29/01/03	F	5º	B	BÁRBARA RODRIGUES DA SILVA ✓
05	12/05/03	M	5º	P	CAIO AZEVEDO ANCHIETA ✓
06	26/02/01	M	5º	P	CARLOMAN MAGALHÃES VIEIRA FILHO ✓
07	17/10/03	M	5º	P	CARLOS ALBERTO DE JESUS SANTOS ✓
08	23/11/03	F	5º	P	CAROLINE PRATTI ROCHA ✓
09	28/03/03	M	5º	P	CLÉVERSON DOS SANTOS PEREIRA FERREIRA ✓
10	29/09/01	F	5º	P	DANIELLI DOS SANTOS BARROS ✓
11	14/03/99	M	5º	P	EBRAIM SCARPATTI ARAUJO (NEE) ✓
12	22/09/00	M	5º	P	EMERSON GARCERZ SANTOS ✓
13	01/10/03	M	5º	P	ESTEVÃO CORREA VIDOTTO ✓
14	20/11/03	M	5º	P	GABRIEL TAVARES MOREIRA DA SILVA ✓
15	07/06/03	M	5º	P	HALLEFY LUCAS XAVIER ROSA ✓
16	05/04/03	F	5º	P	HELEN CRISTINA CAMPELO DIAS ✓
17	08/11/03	M	5º	B	KEMUEL DE OLIVEIRA TRINDADE LOBO ✓
18	09/02/04	F	5º	N	LAYANNE RAMALHO DE SOUZA ✓
19	08/02/04	M	5º	B	LEANDERSON GUILHERME DALTON DOS SANTOS (NEE) ✓
20	12/07/03	M	5º	P	LUCAS DE OLIVEIRA GIRELLI ✓
21	30/05/03	M	5º	P	LUCAS DE SOUZA SOARES ✓
22	14/11/03	M	5º	P	LUCAS PEDROSA BATISTA LOZER ✓
23	07/06/03	M	5º	P	MARCOS HENRIQUE VITALI INEZ ✓
24	04/03/03	M	5º	B	MARCUS VINICIUS RICCATO DE OLIVEIRA ✓
25	02/04/03	F	5º	P	MARIA EDUARDA VIANA LIMA ✓
26	27/10/04	F	5º	P	MARIANA DE OLIVEIRA MOREIRA ✓
27	06/06/03	F	5º	P	NATHALIA PIMENTEL DA SILVA ✓
28	23/05/04	F	5º	P	RAISSA SOUZA DE ALMEIDA ✓
29	27/10/04	F	5º	B	REBECA BORGES VIEIRA ✓
30	12/03/01	M	5º	P	ROGERIO MARCOS MATTOS JUNIOR ✓
31	27/03/03	F	5º	P	SAMUEL BIZERRA ALVES ✓
32	30/04/03	F	5º	P	SARA CARLA FACCIN ✓
33	17/09/03	F	5º	B	SARA MORAES BIRÃO ✓
34	16/06/00	M	5º	P	SAVIO DE FREITAS SILVA ✓
35	11/11/01	F	5º	P	TAYNAH LAISLA FALCÃO DOS SANTOS ✓
36	21/10/02	M	5º	N	THALES DANIEL ALVES ✓
37	27/11/03	F	5º	B	THAMIRES COSTA BARRETO ✓
38	19/10/02	F	5º	P	THAYARA BARBIRATO MORGADO ✓


Handwritten notes: TE. 14/08, TE. 12/06, (Não vem mais), TE. 01/06, Rem. 6ª C, Rem. 6ª D

APÊNDICE V – POESIA “CAIXA DE SAUDADE”

LEITURA COMPLEMENTAR

Caixa de saudade

O poema a seguir, escrito pela poetisa Sandra Falcone, faz com que pensemos sobre várias questões estudadas nesta unidade, como tempo, memória e fontes históricas. Leia-o com atenção.



“Desde menina
guardo,
na minha sala de memória,
numa caixa de saudade,
velhas cartas, fotografias e
objetos coloridos
de encantos e desencantos.
Lá estão
o bigode áspero de meu pai,
o dedal paciente de minha mãe,
a trança despenteada da minha irmã,
duas bolas de gude quebradas
que roubei dos meus irmãos;
na fita da primeira comunhão,
a medalhinha de Santo Antônio
que a minha tia-madrinha
e casamenteira me deu;
o primeiro cartão-postal
do vizinho João,
com o cadeado do diário que perdi
quando fiz quinze anos.

A carta, marcada com meu batom,
amarrada numa outra,
cuidadosamente desamassada,
que ainda leio;
o anel de rubi,
que não serve mais no anular,
na mesma correntinha,
com os dentinhos do meu filho,
sob a oração do seu sétimo dia,
e o último poema que lhe escrevi.
Todos os meus coloridos
encantos e desencantos
estão protegidos do tempo.
Num instante, num dia,
muito tempo atrás,
nesse relógio parado,
sem corda,
que junto deles
deixei.”

FALCONE, Sandra. *Notícias de mim*.
São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

Compreendendo o texto

1. É correto dizer que o sujeito do poema está falando de fatos e pessoas do seu passado? Justifique sua resposta.
2. Que objetos citados no poema podem ser utilizados pelos historiadores para estudar os povos do passado? Na sua opinião, esses objetos, no poema, existem de fato? Justifique sua resposta.
3. O que você entendeu pela expressão “sala de memória”? Relacione essa expressão com a resposta que você registrou na questão anterior.
4. A grande maioria das pessoas tem a sua sala de memória particular. E a sua, o que existe dentro dela? As coisas que estão nessa sua sala também existem na realidade?